

**O PAPEL DOS ESTILOS DE ENSINO  
E DE APRENDIZAGEM NA  
INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO**

Sylvia Helena [Heinrich] 6/364

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por Sylvia Helena Heinrich

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dra. Eunice R. Henriques

e aprovada pela Comissão Julgadora em  
29, 09, 93.

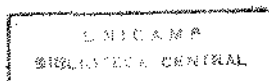
Eunice R. Henriques

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Departamento de Linguística Aplicada do  
Instituto de Estudos da Linguagem da  
Universidade Estadual de Campinas como  
requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre em Linguística Aplicada  
na área de ensino/aprendizagem de  
segunda língua e língua estrangeira.

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
Departamento de Linguística Aplicada

**UNICAMP**

Campinas - 1993



CANDIDATA: Sylvia Helena Heinrich

BANCA EXAMINADORA:

Eunice R. Henriques  
Prof<sup>a</sup>. Dra Eunice Ribeiro [Henriques<sup>in</sup> (orientadora)

Ingedore G. Villaca Koch  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Ingedore G. Villaca Koch

John Robert Schmitz  
Prof. Dr. John Robert Schmitz

**"TUDO POSSO NAQUELE  
QUE ME FORTALECE."**

*Fp. 4:11*

A todos meus ex-alunos e amigos, que nos últimos quatorze anos, passaram a fazer parte da minha vida e que me inspiraram para a realização deste estudo: Andrea e Mack Jones, Brenda Kurtz, Ravina Towe, Kathy e Martin Hewity, Roger e Angela Collinson, Steve e Michele Riddle, Martina e Martin Arns, Shannon Ichter, Mike e Sharlene Durbin, Ken e Hope Overton, Ned e Gail Mann, Chris e Bob Draycott, Dieter e Susanne Spengler, Nancy e Dany Callis, Daniel e Nancy Green, Stan e Debra Owens-Hughes, Victor e Janice Nickerson, David e Jean Perry, Gene e Vickie Angus, Susan Partridge, Bob e Phyllis Hefner, Terry e Kathy Sharp, Dorothy Sowden, Carl e Wanda King, Deborah e Steve Bell, Angie e Don Finley, Bonnie e Tom Hearon, Chris e Rhonda Johnson, John e Jeanie Johnson, Keith e Sandy Stone, Steve e Susan Youree e tantos outros.

E em memória de meu diretor Bill Fallow, que acreditou em mim.

## MEUS AGRADECIMENTOS

A meu querido Deus, Todo Poderoso, fonte de vida e sabedoria, que me dirigiu, capacitou e que me deu forças para a realização deste trabalho.

Minha profunda gratidão à querida Eunice, estimuladora por excelência, pela orientação segura nesta dissertação, pela valiosa colaboração, apoio, paciência e amizade.

Aos professores John R. Schmitz, Rosália Aragão, Ingedore V. Koch e Eric Sabinson pelos comentários e sugestões.

A meu querido marido Ralph e a meus filhos William, Mítzy, Erick e Alex pela compreensão, pelo amor e carinho com que, pacientemente, cederam bons momentos de suas vidas para que este trabalho pudesse ser concretizado.

A meu pai e à minha mãe, primeiros mestres, grandes incentivadores, que desde cedo me ensinaram a lutar.

A minha querida irmã Thelma, excelente companheira e amiga que tornou possível este estudo.

Aos demais parentes e amigos que me sustentaram com as orações nos momentos mais difíceis.

Aos sujeitos e às escolas que participaram desta pesquisa pela prontidão e apoio.

Aos amigos Geoff e Debbie Raymond pela aquisição e envio de parte da literatura estrangeira não disponível no território nacional.

A Comissão de Pós-Graduação do IEL e a todo o pessoal da secretaria pela atenção dedicada e o incentivo através da doação de parte do material para a confecção desta dissertação.

Ao CNPq pelo apoio financeiro de 03/90 a 08/92.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é verificar o papel dos estilos de ensino/aprendizagem na interação professor (nativo)/aluno (não-nativo). Os pressupostos teóricos são os seguintes: (1) existem duas formas básicas de se organizar a aula: dedutiva ou indutivamente; (2) alunos e professores preferem uma ou outra, dependendo de seu estilo individual; (3) a aprendizagem centrada no aluno (e não no método) privilegia o modo como o aluno processa a informação, o que influi, diretamente, na interação em sala de aula.

Trata-se de um estudo de caso, com três sujeitos: uma professora (do tipo dedutivo) que leciona em duas escolas com abordagens diferentes e dois de seus alunos (um do tipo indutivo e outro dedutivo, um de cada escola). Para caracterização dos estilos individuais, fizemos uma entrevista com a professora e passamos dois questionários MBTI e Felder/Silverman, este último também para os alunos. Para verificação da interação professor/aluno, gravamos em vídeo e áudio duas aulas: uma de gramática, outra de conversação.

A análise dos dados destaca algumas características do discurso em sala de aula e da interação, nativo/não-nativo. Os resultados mostraram que os estilos de ensino/aprendizagem influenciam diretamente a interação professor/aluno.

## INDICE

	Página
INTRODUÇÃO .....	3
Justificativa .....	4
Objetivo .....	10
Delimitações .....	11
Organização da Dissertação .....	12
 Capítulo 1: ORGANIZAÇÃO DEDUTIVA VERSUS ORGANIZAÇÃO INDUTIVA DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LINGUAS .....	   13
 Capítulo 2: REVISÃO DA LITERATURA .....	 28
Tipos Psicológicos e Estilos de Aprendizagem e de Ensino .....	28
Interação em Sala de Aula .....	45
 Capítulo 3: METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS .....	 70
Metodologia do levantamento de dados .....	70
Sujeitos .....	72
Escolas que participaram da pesquisa .....	76
Escola A .....	76



Coleta de dados: gravação em vídeo .....	78
Escola B .....	79
Coleta de dados: gravação em vídeo .....	80
Análise dos dados .....	81
Análise dos Questionários .....	82
A interação na sala de aula .....	93
Interação professor/aluno: os papéis.....	94
Interação nativo/não-nativo .....	98
Estratégias cooperativas .....	98
Estratégias não-cooperativas .....	101
Forma versus Função .....	105
Segmentos Interacionais Narrativos .....	110
Segmentos Internacionais Descritivos .....	132
Segmentos Internacionais Argumentativos .....	149
Segmentos Internacionais Dissertativos.....	157
CONCLUSÃO .....	172
BIBLIOGRAFIA .....	175
ANEXOS	

## INTRODUÇÃO

No ensino de línguas em geral, os professores tendem a partir do pressuposto de que o percurso desenvolvimental do processo de aquisição (ROUTE), o ritmo (RATE) e o sucesso (SUCCESS) se devem, quase que exclusivamente, aos métodos. Em outras palavras, no momento em que elegemos um método didático (ou uma abordagem) como a resposta, delegamos a ele (ela) a responsabilidade pelo sucesso dos alunos.

Numa abordagem centrada no aluno, o método passa a ser secundário. Essencial será, portanto, a interação professor-aluno. Um professor que baseia seu curso segundo as necessidades e os interesses do grupo e que se acha aberto para contribuições espontâneas tende mais para o tipo estimulador. Um professor que elabora seu curso antes mesmo de conhecer seus alunos e que, conseqüentemente, tolhe suas iniciativas tende mais para o tipo controlador.

A nosso ver, o professor estimulador tenta adequar seu modo de organizar as atividades em classe aos estilos individuais de sua clientela. Ou seja, o modo de conduzir a aula emerge das próprias pessoas que a constroem. Como essas pessoas não podem ser padronizadas, a abordagem tende, naturalmente, para o ecletismo.

Neste trabalho, não atribuímos a nenhum método o sucesso (total ou parcial) dos alunos. Para nós, a interação professor/aluno é a grande variável de peso. Essa interação depende do estilo de ensino do professor e do estilo de aprendizagem do aluno e da sintonia entre ambos. O professor estimulador interage mais com o grupo e está mais atento às diferenças individuais entre os aprendizes. Devido a esses três fatores (importância relativa dos métodos didáticos, sintonia entre os estilos de ensino e de aprendizagem e papel do professor), as atividades em sala de aula devem se adequar às necessidades e aos interesses dos alunos. Esses são os pontos fundamentais desta pesquisa.

### **JUSTIFICATIVA**

Alguns trabalhos de pesquisa verificam a importância de determinados aspectos isolados para o "sucesso" ou o "fracasso" do processo de ensino de línguas. Como exemplo, podemos citar a motivação dos alunos, a formação do professor, a abordagem e o material utilizado, como veremos a seguir.

A motivação dos alunos tem sido incontestavelmente considerada de grande importância para o sucesso dos alunos. Trabalhos como o de Gardner e Lambert (1972), Rubin (1975), Bialystock (1978), Fillmore (1979), e outros comprovam tal afirmação. Segundo Schumann

(1975:220), "quando os fatores motivacionais forem melhor entendidos, estaremos aptos a planejar programas de ensino que possam gerar atitudes e motivação que conduzam à produção de bilingües" <sup>1</sup>. Viana (1990:3), ao analisar sua própria aprendizagem de uma língua estrangeira em ambiente formal de sala de aula, diz que "o fator motivação, é de grande importância, pois o contato do aprendiz com a língua-alvo ocorre principalmente (quando não exclusivamente) nesse cenário e por isso é necessário que o aluno queira ou se motive a interagir com o conteúdo aí introduzido para que a aprendizagem se desenvolva".

Por outro lado, a formação do professor é uma questão polêmica. São dois os posicionamentos. Kunzendorf (1987), em vários pontos de seu trabalho, salienta a falta de preparo e de competência profissional dos professores de português para estrangeiros (nossa área de interesse e atuação), o que seria a causa do insucesso de alguns cursos e da frustração de muitos alunos. Para ela, "fator de suma importância é o conhecimento lingüístico do profissional (...). Sem dúvida alguma, ele precisa apresentar um bom domínio operacional dos padrões fônicos e estruturais de nossa língua e, eventualmente, conhecer as diferenças principais entre o português e a

---

1. Nota: Todas as citações foram traduzidas pela autora deste.

língua materna do aluno" (p.122-3). Já para Gomes de Matos (1973:100-1), há "a necessidade de, no treinamento de professores (...) que se contrapõe à tarefa de formação do professor (...), esclarecer-se, quais as relações existentes entre a pedagogia ou didática de línguas e o campo da lingüística, para que não se perpetue a crença infelizmente muito generalizada de que há aplicações diretas (grifos do autor) da ciência da linguagem ao ensino de línguas".

Um outro aspecto, geralmente investigado, é a abordagem, isto é, o conjunto de princípios que norteiam um método, e o material didático em si, que o viabiliza. Alguns trabalhos têm enfatizado a supremacia de uma abordagem sobre a outra, como por exemplo a importância de uma abordagem sócio-lingüística e comunicativa para a aquisição de L2. Moura (1986), que fez uma avaliação de conteúdos em livros didáticos de português para estrangeiros, fala da necessidade de se estar atento quanto a que conceitos aplicar aos livros didáticos "a fim de que uma aquisição mais rápida e eficiente seja obtida" (p. ix). Em seu trabalho, a autora ressalta a importância dos conceitos sociolingüísticos lembrando que é no seu uso "que se encontram os maiores problemas na aquisição de uma língua" (p. 60).

A mesma preocupação encontramos no trabalho de Caldas (1988:3) ao afirmar que "sabemos que o sucesso do ensino de português do Brasil a estrangeiros --

assim como de outras línguas também -- está, na grande maioria das vezes, ligado à comunicação, e esta, ao desenvolvimento da competência comunicativa, capacidade que leva os alunos a saberem o que dizer, a quem dizer, como, onde e quando, tornando sua linguagem socialmente adequada". Mais adiante, ela afirma que "assim sendo, acreditamos que, quanto maior for a manifestação do princípio sócio-lingüístico da competência comunicativa em livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros, mais satisfatória será a preparação desses estrangeiros para o uso comunicativo de nosso idioma".

Kunzendorf (1987), que fez a análise de seis escolas particulares a fim de analisar a situação do ensino de português para estrangeiros em São Paulo, ressalta que "depois de examinarmos os diversos métodos aplicáveis ao ensino de línguas, apreendemos que os mesmos são constituídos de aspectos positivos e negativos. Aproveitando os pontos positivos de cada um, o ideal é adotarmos um método eclético, estabelecendo-se que as técnicas escolhidas de cada método tenham propósitos bem definidos, objetivando uma ampliação equilibrada das habilidades que pretendemos desenvolver em nossos alunos" (p. 144).

A partir do que foi dito nesses três últimos parágrafos, surge uma pergunta: o sucesso ou o fracasso dos alunos pode ser atribuído à abordagem e/ou ao material didático que a representa? As próprias

autoras, acima citadas, ao analisarem os mesmos livros didáticos, chegam a conclusões diferentes. Caldas (1988:159), em suas considerações finais, diz que "o resultado da avaliação de livros didáticos depende basicamente dos critérios utilizados para tal fim. Mas depende também de um fator imponderável: a opinião de quem o avalia. Por mais objetivos que tentem ser dois profissionais, ao analisar [sic] um mesmo livro, seguindo os mesmos critérios, é provável que suas avaliações contenham algumas divergências". E foi justamente essa divergência que encontramos ao analisarmos os trabalhos já citados de Moura, Caldas e Kunzenfdorf, com relação ao ensino de português para estrangeiros. Ao compararmos alguns dos livros analisados em comum pelas três pesquisadoras, verificamos certos aspectos bastante contrastantes. De acordo com Moura (p.118), "dos livros analisados, apenas dois apresentam exercícios mais desafiadores e enfatizam a comunicação em detrimento da correção gramatical: *Português do Brasil para Estrangeiros (PBE)* e *Tudo Bem (TB)*". Já o livro *Falando, Lendo e Escrevendo Português (FLEP)* está baseado na abordagem behavior-estruturalista, apresentando uma preocupação maior com a forma (p. 121), não favorecendo, portanto, o uso da língua. Caldas (p. 161), comparando sua análise à de Kunzendorf, diz o seguinte:

Em nossa avaliação, centrada no desenvolvimento da competência comunicativa através dos livros didáticos, os livros que apresentam os melhores exercícios são: PBE 1 e 2, seguidos por TB 1 e 2. Para nós, FLEP vem em quarto lugar. Mas Kunzendorf (1987:13) considera bons seus exercícios (quantidade, adequação, variedade, correção, fixação), os quais são do tipo estrutural, e considera fracos os exercícios do PBE, não levando em conta sua dimensão criativa, sua utilidade comunicativa e a reprodução de situações reais e de interesse. Também considera fracos os exercícios de TB.

A nosso ver, o método ou o livro-texto assumem um caráter de menor importância. Ao falarmos de aprendizagem de línguas, o ponto mais relevante é que os alunos processam a informação de dois modos diferentes. Assim, o sucesso (ou o fracasso) do processo de aprendizagem dependerá não do material em si, mas da forma como este material é trabalhado na sala de aula: indutiva ou dedutivamente. Em cada classe, há alunos com uma tendência mais forte para o raciocínio indutivo e outros para o dedutivo. O



professor, por outro lado, independentemente de seu estilo individual, deverá ser capaz de atingir a ambos, trabalhando um mesmo tópico do particular para o geral e do geral para o particular. Em outras palavras, dos exemplos para os conceitos e dos conceitos para os exemplos.

### **OBJETIVO**

O objetivo desta pesquisa é verificar o papel dos estilos de ensino/aprendizagem na interação professor/aluno.

#### **Objetivos Específicos:**

1. Caracterizar o estilo de ensino da professora;
2. caracterizar os estilos de aprendizagem de dois de seus alunos;
3. verificar:
  - a) comunicações e divergências entre o estilo do professor e o dos alunos;
  - b) se professor e aluno tendem a construir a aula para a indução ou dedução;
4. analisar a interação professor/aluno, tendo em vista os estilos individuais de cada um.

## DELIMITAÇÕES

A metodologia utilizada não é longitudinal por não estarmos interessadas no processo de aquisição de português como segunda língua. Para verificarmos os estilos de aprendizagem e de ensino, desenvolveremos um estudo de caso, através da análise de aulas em vídeo. Nessa análise, não nos centraremos no desempenho dos alunos, mas sim na interação professor/aluno.

Além disso, não examinaremos o método didático ou o livro-texto usados pela professora. Nossa análise versará especificamente sobre aquele tipo de interação (mencionado acima) com o objetivo de verificar se o estilo de aprendizagem do aluno interfere no tipo de interação a ser desenvolvida na sala de aula.

Finalmente, este trabalho não se centrará em dados quantitativos. Apesar de seguirmos uma linha de análise qualitativa, alguns dados quantitativos serão apresentados a fim de ressaltarmos certos aspectos relativos ao "discurso de sala de aula", como por exemplo as falas dos alunos versus as falas do professor.

## ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O presente estudo, além da Introdução e da Conclusão, compõe-se de duas partes: teórica (os dois primeiros capítulos) e aplicada (terceiro capítulo). No Capítulo I, examinaremos o modo de organização (dedutiva versus indutiva) de alguns dos principais métodos de ensino de línguas.

No Capítulo II, faremos a revisão bibliográfica das duas linhas de pesquisa que fundamentam este trabalho: estilos de ensino e aprendizagem e interação em sala de aula. E finalmente, no Capítulo III, além de apresentarmos os procedimentos metodológicos, analisaremos os estilos de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos e sua influência na interação em sala de aula. Em anexo, apresentaremos os diacríticos da transcrição, os questionários utilizados para a caracterização dos estilos de ensino e de aprendizagem, o conteúdo esquematizado das aulas e um trecho da transcrição.

## CAPITULO 1

### ORGANIZAÇÃO DEDUTIVA VERSUS ORGANIZAÇÃO INDUTIVA DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LINGUAS

Neste capítulo, mostraremos que os métodos didáticos mais populares até hoje não conseguem atingir os dois tipos de aluno: de raciocínio indutivo e de raciocínio dedutivo. A maioria desses métodos favorece alunos que privilegiam o raciocínio indutivo, como veremos a seguir. Isso explica o nosso posicionamento no que se refere a métodos didáticos para o ensino de línguas.

As pessoas vêm aprendendo línguas há séculos. Daí a necessidade de se estar sempre procurando melhores condições para facilitar esse processo. Isso explica o surgimento dos vários métodos de ensino, cada um se constituindo numa tentativa de dar um passo à frente. Colocando alguns dos principais métodos em perspectiva histórica, de acordo com a análise de Larsen-Freeman (1986), verificamos o seguinte sobre cada um deles. O Método Tradicional (Gramática-Tradução), usado por anos e anos (e, de certa forma, até os dias de hoje), tem como finalidade ajudar os alunos a lerem e a apreciarem a literatura de uma língua estrangeira, sem ter como meta o uso da língua-

alvo. Portanto, as habilidades primárias a serem desenvolvidas são a leitura e a escrita. Pouca atenção é dada à fala e à compreensão oral, e praticamente nenhuma atenção se dá à pronúncia.

O professor que utiliza esse método é a autoridade máxima na sala de aula. Quanto aos alunos, é importante que dêem sempre a resposta correta. A gramática é estudada dedutivamente, isto é, são dadas as regras e, depois, os exemplos gramaticais. As regras devem ser memorizadas pelos alunos, os quais, posteriormente, deverão estar aptos a aplicá-las em outros exemplos. Os alunos também aprendem paradigmas gramaticais como, por exemplo, conjugações verbais, além de memorizarem listas de palavras, acompanhadas da tradução na língua nativa.

Em oposição ao Método Tradicional, surgiu o Método Direto, cujo objetivo é levar o aluno a aprender a usar uma língua estrangeira, tendo em vista a comunicação. Além de ter um objetivo diferente, tem uma regra básica: nenhuma tradução é permitida. O próprio nome (Direto) deve-se ao fato de o significado estar conectado diretamente à língua-alvo, sem passar pelo processo de tradução da língua nativa dos alunos.

Nesse método, a leitura na língua-alvo é trabalhada desde o início da aprendizagem e deve ser desenvolvida através da prática oral. Portanto, linguagem é primeiramente fala. A língua nativa não

deve ser usada em hipótese alguma, e por isso, são utilizados visuais na sala de aula, que servem para ajudar os alunos a entenderem o significado. O professor demonstra, não explica, e nem traduz. O que se deseja é que o aluno faça a associação direta entre a língua-alvo e o significado. Assim, os alunos devem, em curto tempo, aprender a pensar na língua-alvo. Tendo em vista a comunicação, o vocabulário é adquirido mais naturalmente se os alunos o usarem em sentenças completas, ao invés de memorizarem listas de palavras como no método tradicional. Da mesma forma, as lições devem conter alguma atividade conversacional, a fim de dar oportunidade para que os alunos usem a língua. A gramática, nesse método, é pensada indutivamente. Nunca uma regra gramatical deve ser dada explicitamente aos alunos, ou seja, a gramática é aprendida intuitivamente.

O Método Audio-Lingual, que surgiu logo em seguida, tem outros objetivos. Ele foi desenvolvido nos Estados Unidos durante a II Guerra Mundial, época em que havia grande necessidade da aprendizagem rápida de línguas estrangeiras para fins militares. A psicologia neo-behaviorista (Skinner, 1957) e o estruturalismo na linguística motivaram o desenvolvimento do método áudio-lingual. A língua era, então, considerada um conjunto de hábitos a serem desenvolvidos através de imitação e reforço. Por

exemplo, para Skinner "the learning of a habit [...] could occur through imitation (i.e. the learner copies the stimulus behaviour sufficiently often for it to become automatic) or through reinforcement (i.e. the response of the learner is rewarded or otherwise, until only appropriate responses are given)" (Ellis, 1985:21).

A gramática passou a ser descritiva, isto é, passou-se a estudar a língua como ela é e não como deveria ser. Aprender língua era, então, automatizar estruturas através da repetição (drills). De acordo com Larsen-Freeman (1986:42), neste método, "the learning of a foreign language should be the same as the acquisition of the native language". Portanto, a gramática era induzida a partir dos exemplos, embora houvesse também exercícios dedutivos, como por exemplo, os exercícios de preenchimento de lacunas com tempos verbais.

Já a Abordagem Comunicativa, que surgiu mais recentemente por volta da década de 70, tem como objetivo dar condições para que o aluno se torne competente comunicativamente. Ser competente comunicativamente é ser capaz de usar a língua num dado contexto social. De acordo com Widdowson (1991:15), a aprendizagem de uma língua abrange tanto a "aquisição da capacidade de compor frases corretas" (conhecer sua forma, "usage"), como a "aquisição da compreensão de como essas frases, ou parte delas, são

apropriadas num contexto específico" (saber usá-las, "use"). Para isso, é necessário que os alunos conheçam as formas lingüísticas, os significados e as funções. Precisam saber que uma mesma função pode ser expressa de várias formas diferentes e que uma simples forma pode, muitas vezes, servir uma variedade de funções. Eles precisam ser capazes de escolher entre todas essas formas, a mais apropriada, de acordo com o contexto social e os papéis dos interlocutores. Eles devem também ser capazes de conduzir o processo de negociação de significados com seus interlocutores. A língua-alvo, dessa forma, passa a ser um veículo para a comunicação na sala de aula e não apenas o objeto de estudo.

Nessa abordagem, portanto, segundo Larsen-Freeman (1986:129), "one of the teacher's major responsibilities is to establish a situation likely to promote communication". O papel do professor é de facilitador da aprendizagem do aluno. Aos alunos é dada a oportunidade de expressar idéias e opiniões e de desenvolverem estratégias para interpretar a língua da forma como realmente é usada por falantes nativos. Assim, a ênfase recai sobre o uso, sem que o aluno reflita sobre as regras da língua, e a gramática é aprendida indutivamente.

De acordo com esse breve relato, podemos destacar um ponto comum em todos esses métodos: a organização dedutiva versus a organização indutiva.



Esquemáticamente, os métodos assim se apresentam:

Método Tradicional: dedutivo

Método Direto: indutivo

Método Audio-Lingual: indutivo (dedutivo)

Abordagem Comunicativa: indutiva

As pessoas, por sua vez, apresentam basicamente dois tipos de raciocínio: dedutivo e indutivo, dois aspectos polares do processo de generalização. Segundo a definição de Brown (1987:83), a pessoa cujo raciocínio é indutivo "stores a number of specific instances and induces a general law or rule or conclusion which governs or subsumes the specific instances. Deductive reasoning is a movement from a generalization to specific instances: specific subsumed facts are inferred or deduced from a general principle." Em outras palavras, na indução o indivíduo infere princípios, e na dedução o indivíduo deduz conseqüências. Assim, há alunos que preferem aprender a língua dedutivamente, e há outros que já optam pelo enfoque indutivo. A mesma generalização pode ser aplicada também ao professor quanto à sua preferência ao ensinar uma língua.

Os alunos, de acordo com seus estilos próprios, segundo Felder e Silverman (1988:674), aprendem de diversas maneiras: vendo e ouvindo, refletindo e agindo, raciocinando lógica e intuitivamente,

memorizando e visualizando. As maneiras de se ensinar também variam. Alguns professores lêem, outros demonstram ou discutem, alguns enfatizam a memorização e outros, a compreensão. De acordo com Brown, se fôssemos tentar enumerar todos os diferentes estilos que educadores e psicólogos identificaram, uma longa lista surgiria, embora apenas alguns poucos tenham recebido a atenção de pesquisadores de L2 nos últimos anos (1987:85).

Diante disso, e devido ao enfoque deste trabalho, apresentaremos um panorama geral dos estilos mais usualmente encontrados na literatura, mas nos centraremos apenas em um ponto: a organização dedutiva e a indutiva. Por isso, esta investigação estará baseada, principalmente, na pesquisa que Felder e Silverman desenvolveram sobre os estilos de ensino e aprendizagem.

De acordo com esses pesquisadores, existem dois estilos básicos: sensorial e intuitivo. As pessoas do tipo sensorial gostam de lidar com fatos e dados, favorecendo, portanto, a informação que vem através dos sentidos. As intuitivas preferem princípios e teorias e favorecem a informação gerada internamente (memória, conjectura, interpretação). As pessoas que são atentas a detalhes, mais pacientes, e que não gostam de conceitos abstratos, são certamente sensoriais; já aquelas que são movidas à abstração e se aborrecem com detalhes são intuitivas. As

sensoriais gostam de problemas bem definidos que possam ser solucionados por métodos padronizados e não gostam de "surpresas"; ao passo que as intuitivas, por sua vez, preferem problemas que exijam inovação e, por isso mesmo, não gostam de repetições. As sensoriais também memorizam fatos com certa facilidade. Já as intuitivas desenvolvem facilmente novos conceitos (1988:675-6).

Os estilos sensorial e intuitivo podem ser determinados pelo "Myers-Briggs Type Indicator" (MBTI). Trata-se de um instrumento que tem sido administrado a milhares de pessoas, inclusive a muitos estudantes universitários e professores de faculdades americanas, com a finalidade de correlacionar as preferências e as atitudes, os estilos de aprendizagem e de ensino e as várias tendências comportamentais. Entretanto, Felder e Silverman propõem um instrumento mais simplificado que, segundo eles, permite se chegar aos mesmos resultados. Esses pesquisadores apresentaram também, em seu trabalho, um quadro que mostra a dimensão dos estilos de ensino e de aprendizagem o qual, para melhor visualização, transcreveremos a seguir (p.675):

## Dimensions of Learning and Teaching Styles

PREFERRED LEARNING STYLE		CORRESPONDING TEACHING STYLE	
sensory \	> perception	concrete \	> content
intuitive /		abstract /	
visual \	> input	visual \	> presentation
auditory /		verbal /	
inductive \	> organization	inductive \	> organization
deductive /		deductive /	
active \	> processing	active \	> student participation
reflective /		passive /	
sequential \	> understanding	sequential \	> perspective
global /		global /	

Os componentes dos estilos de ensino e aprendizagem, em sua maioria, são paralelos entre si (Felder et al. 1988:674). Por exemplo, um aluno de percepção sensorial, provavelmente, apresentará um melhor aproveitamento em uma aula com um professor que enfatize fatos, ao invés de conceitos abstratos. Paralelamente, um aluno de percepção visual se sentirá mais à vontade com um professor que utilize vídeos, cartazes, figuras, etc.

Ao analisarmos o tipo de raciocínio (dedutivo versus indutivo), objeto de nosso estudo, podemos afirmar que, alunos de ambos os tipos, existem em qualquer sala de aula. No entanto, os métodos de ensino

refletem a idéia de que existe apenas uma maneira de aprender língua, e que todas as pessoas podem aprender da mesma maneira. O método é assim considerado o aparato de maior peso ou importância no ensino, e conseqüentemente, não leva em conta a interação professor/aluno.

Os métodos, via de regra, tendem a privilegiar um só tipo de raciocínio. De acordo com nosso breve relato inicial, verificamos que, os métodos posteriores ao tradicional favorecem mais o uso da língua, conseqüentemente, privilegiam os alunos predominantemente indutivos. Um enfoque que atingisse indiferentemente os dois tipos de alunos teria que apresentar todas as atividades indutiva e dedutivamente. Para se levar em conta a interação, é preciso se considerar o estilo de cada aluno e do próprio professor. Não acreditamos, portanto, que seja uma questão de método simplesmente. Afinal, de acordo com Brown (1987:70), "The learner has somehow subsumed the material meaningfully in spite of the method!" (grifos do próprio Brown). Assim, na interação professor/aluno, a interação estilo de ensino/estilo de aprendizagem assume papel central.

Para atingir alunos dedutivos e indutivos ao mesmo tempo, se o professor optar por um método ou por outro, provavelmente haverá sempre aqueles alunos que serão sacrificados. Larsen-Freeman (1986:142), ao concluir sua análise de oito métodos de ensino de

línguas (dos quais selecionamos quatro) diz que "you [the teacher] can't possibly believe in all of the principles associated with these eight methods because some are in direct contradiction with others. You have to sift through what has been presented and weigh it against the evidence of scientific research and your personal experience. You more than likely won't embrace a method wholly, rather you will extract from it what resounds in you".

é impossível conciliar um único método, seja ele qual for, com a pesquisa em estilos de aprendizagem/estilos de ensino, onde professor e aluno desempenham um papel central. Segundo Felder (1989), existem três fatos irrefutáveis dos quais se tira apenas uma conclusão:

**Fact of Life 1: What students learn in your class results from what you teach.**

**Fact of Life 2: How much a student learns is determined by:**

1. His/her native ability
2. His/her background
3. The match between his/her learning style and your teaching style.

Fact of Life 3: You can't do anything about the students' native ability, background, or learning style.

Conclusion: The only thing you can work in your effort to maximize student learning is your teaching style.

Dessa forma, a aprendizagem e seu sucesso, ou fracasso, no ensino de línguas, depende do modo de ensinar do professor, que deverá privilegiar os estilos de aprendizagem de seus alunos.

Em outras palavras, o fator crucial no ensino é o estilo de aprendizagem do aluno, o qual o professor deverá privilegiar. Em primeiro lugar, para atingir esse objetivo, o livro-texto deverá ter um papel secundário. Ele vai servir como ponto de partida, sempre que não houver sugestão de tópicos, por parte dos alunos. Além disso, os exercícios escritos (depois de passarem por uma triagem) vão simplificar o preparo de aulas do professor e economizar tempo, o tempo que os alunos gastariam para copiar da lousa.

Uma outra vantagem do livro são as sinopses gramaticais. Muito particularmente para aqueles alunos que preferem uma organização dedutiva do material, os quadros explicativos são de grande ajuda. Os aprendizes orientais, por exemplo, são, em grande maioria, do tipo dedutivo (ou por natureza ou por treinamento). Por isso, fazem questão de explicações gramaticais claras.

Isso se deve, por exemplo, à necessidade de entender o sistema da nossa língua, que difere muito do sistema de sua língua nativa. Quanto à ordem canônica, por exemplo, enquanto o português é uma língua SVO, as línguas orientais são SOV. Quanto ao gênero e número, enquanto, em português há concordância entre artigo, adjetivo e substantivo (em gênero e número), nessas línguas, para começar, não há artigo. Concordância entre substantivo e adjetivo também não existe, nem em gênero, nem em número. E, finalmente, o adjetivo precede o substantivo. Tudo isso, o aprendiz oriental quer VER, através de quadros resumidos e de exemplos.

Ademais, o livro-texto exerce um papel fundamental, a nível emocional (ou psicológico). Ele serve como apoio, como ajuda aos aprendizes, em casa. É ele que esclarece as dúvidas, como um substituto do professor, fora da sala de aula. Ao mesmo tempo, ele contém, preto no branco, tudo aquilo que o aluno precisa saber para a prova.

Em segundo lugar, a aprendizagem deverá ser, de fato, centrada no aluno, ou seja, o professor deve ceder um pouco mais de seu espaço. A título ilustrativo, vamos imaginar que, via de regra, 70% da aula seja atribuída à iniciativa do professor: as decisões (o que ensinar e como), as correções dos "erros" dos alunos, as explicações gramaticais, a seleção das atividades (em classe e extra-classe) e a avaliação. Nesse esquema, a participação dos alunos é,



basicamente, passiva. Uma participação ativa implicaria em fornecimento de tópicos para discussão, com a aceitação do professor. Via de regra, isso não ocorre com regularidade porque o professor "tem que cumprir o programa", seja este na linha estruturalista ou na comunicativa.

Para ganhar um pouco mais de espaço, o aluno teria que assumir um papel mais ativo, ou seja, ele deveria deixar de ser aquele que só responde perguntas e passar a ser um formulador de perguntas. Deveria, também, deixar de ser apenas um receptor de informações, contribuindo com sugestões de tópicos e de questões do dia-a-dia, uma necessidade para quem está em situação de imersão.

A aprendizagem centrada no aluno tem, como fundamento básico, a visão de mundo dos alunos. Assim, ao invés de impormos --como membros da cultura dominante-- a nossa visão de mundo, o modo de ser dos brasileiros ("os brasileiros são assim..."), nós devemos abrir espaço para que os alunos revelem a sua visão de mundo. Como estrangeiros, ainda em processo de aculturação, eles irão se sentir valorizados. irão se sentir, também, à vontade porque, pelo menos na sala de aula, terão a chance de mostrar sua verdadeira identidade. Isso tudo ocorre a nível pessoal.

A nível mental, à medida em que, como professores, abrimos espaço para que eles tragam, espontaneamente, todas as suas dúvidas, estaremos privilegiando seu modo

de selecionar e de processar a informação. Os alunos do tipo dedutivo irão contribuir com dúvidas a respeito da estrutura do português e irão demonstrar uma necessidade maior de explicações e de regras (USAGE). Os indutivos irão demonstrar uma preocupação maior em relação a questões culturais, ao modo de ser dos brasileiros e à função (em detrimento da forma). Assim, sua contribuição na sala de aula versará, predominantemente, sobre a interação ou sobre as aplicações (USE). Em suma, os indutivos e os dedutivos ao invés de se oporem, se completam, ajudando-se mutuamente. O professor, por outro lado, ao ter conhecimento do fato e ao abrir espaço para essas diferenças entre os alunos, irá perceber que todas as atividades em classe e extra-classe deverão, para que haja melhores resultados, atingir a ambos os tipos de alunos.

## CAPITULO 2

### REVISAO DA LITERATURA

Esta parte trata de duas linhas de pesquisa, que se complementam. A primeira se refere aos Tipos Psicológicos e aos Estilos de Aprendizagem e de Ensino, seguindo a idéia inicial desta pesquisa e a segunda, à interação em sala de aula, que analisa fatores essenciais, revelados pelos dados. Verificou-se que o estilo de aprendizagem do aluno exerce forte influência sobre a interação professor-aluno, em situações em que, como ocorre neste trabalho, o professor seja um estimulador.

### TIPOS PSICOLÓGICOS

#### E ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DE ENSINO

As pessoas são diferentes umas das outras. Elas querem coisas diferentes, têm diferentes motivações, necessidades, propósitos, impulsos, valores. Também diferem quanto à maneira de pensar, perceber, raciocinar, entender, compreender, conceituar. E, naturalmente, a maneira como agem e se emocionam, com

base em suas crenças e vontades, varia radicalmente de pessoa para pessoa. As pessoas são como são. Tentar mudá-las, segundo Lawrence (1982:1), "é como tentar mudar as listras de um tigre ou os nódulos de um pedaço de madeira".

Dentro dessa perspectiva, Lawrence (1982:5) tenta mostrar como uma compreensão sobre os tipos psicológicos é importante para professores e outros profissionais preocupados com ensino e orientação em geral. Ao pesquisar a motivação de seus alunos e seus estilos de aprendizagem, chegou à conclusão de que entender os tipos psicológicos é fundamental para explicar por que certas atividades educacionais funcionam com alguns alunos e não com outros. O fato de um aluno preferir uma atividade sensorial mais do que intuitiva ou uma abordagem ativa ao invés de refletiva não é apenas uma curiosidade. É, acima de tudo, uma informação que alguns professores já têm usado em algumas áreas de ensino para aprimorar sua prática pedagógica.

Os trabalhos de Lawrence (1982), Kersey & Bates (1984), Moody (1988) e Felder & Silverman (1988), que, entre poucos, se preocuparam em levar para a área educacional esse princípios, foram baseados, principalmente, nas idéias de Jung sobre os tipos psicológicos, colocadas em prática, posteriormente, através do trabalho de Isabel Briggs Myers e sua mãe Katherine Briggs (MBTI), por volta de 1940. Por essa

razão, passaremos agora a apresentar os pontos centrais dessas idéias.

Jung (1974) em quase vinte anos de observação no exercício da medicina, psiquiatria e neuropatologia, verificou que além das inúmeras diferenças individuais as pessoas também apresentam algumas "diferenças típicas" (p.27), ou determinados padrões na maneira como se relacionam com o mundo, como fazem seus julgamentos e como percebem as coisas ao seu redor. Ele desenvolveu uma das mais compreensíveis e correntes teorias para explicar a personalidade humana (Lawrence, 1982:6).

Segundo a observação de Jung, dois tipos de pessoas logo se destacaram: as extrovertidas, que se voltam para o mundo exterior das ações e dos objetos, e as introvertidas, mais dependentes do próprio íntimo, cujo interesse flui para o mundo interior dos conceitos e das idéias. De acordo com Lawrence (p.11), os extrovertidos sempre dizem: *"na dúvida, aja"*. Os introvertidos são mais inclinados a dizer: *"na dúvida, reflita sobre o problema mais profundamente"*.

Ainda segundo essa teoria, todas as atividades mentais conscientes podem ser classificadas dentro de quatro funções psicológicas básicas: o pensar, o sentir, o intuir e o perceber (Jung, 1974:31). E, a partir dessas funções, são definidos os seguintes tipos psicológicos: o tipo pensativo, o sentimental, o

intuitivo e o perceptivo, sendo que, os dois primeiros, são classificados como racionais por usarem a razão para chegarem a conclusões e decisões, e os últimos, como irracionais, por fazerem uma apreensão pura e integral daquilo que acontece, sem corresponder a qualquer lei da razão (p. 531). Cada pessoa naturalmente faz uso dessas quatro funções, mas não da mesma maneira e nem com a mesma intensidade. Desde criança, passamos a confiar em uma mais do que nas outras, e essa predominância relativa de um dos mecanismos (p.30) é que designa o tipo psicológico de um indivíduo.

As pessoas, via de regra, fazem seus julgamentos ou através do pensamento ou do sentimento. O processo primordial de julgamento das pessoas do tipo pensativo (ou refletivo, "*Thinking*") é a avaliação, um processo lógico de tomada de decisão, objetivando uma descoberta impessoal. De uma maneira geral, as pessoas desse tipo são extremamente lógicas e têm a mente ordenadamente analítica. Tratam aos outros e a si mesmas objetivamente, analisando os fatos e ordenando-os em termos de causa e efeito. São atraídas por áreas que exigem habilidades técnicas, uma vez que a habilidade característica desse tipo é a análise lógica.

Em contrapartida, as pessoas do tipo sentimental ("*Feeling*") fazem julgamentos a partir de um sistema de valores pessoais e subjetivos. Têm grande compreensão pelas pessoas que as rodeiam e colocam a harmonia, a

cordialidade, a compaixão e empatia acima de tudo. Valorizam, portanto, as habilidades interpessoais em detrimento das técnicas e, por isso, são mais atraídas para áreas onde o entendimento e a comunicação são necessários.

Ainda de acordo com Jung, tudo aquilo que vem para o consciente vem ou através dos sentidos ou da intuição. Como no processo de julgamento, as pessoas possuem um tipo de percepção que é considerada a principal (p.468). Aquelas que favorecem o tipo perceptivo (ou sensorial, "*Sensing*"), possuem aguçado poder de observação e boa memória para fatos e detalhes. Em geral, tais pessoas confiam mais em sua experiência própria do que em teorias, e portanto, preferem partir sempre daquilo que é conhecido e palpável. Elas tendem a ligar cada fato novo à experiência passada. São atraídas por carreiras onde é mais relevante a aplicação de conhecimento prévio e onde se tenha que negociar com situações imediatas, do que por carreiras que contemplem o uso de teorias e conjecturas em busca de novas soluções. Tais pessoas são, acima de tudo, práticas.

Por outro lado, as pessoas intuitivas ("*Intuitive*") são mais capacitadas para perceber o simbólico e o abstrato, e apreciam a complexidade. Valorizam e se interessam pelo novo e desconhecido em detrimento de suas experiências anteriores. Elas precisam de desafios e, por isso, são atraídas por carreiras que exigem a

aplicação de novos conhecimentos ou que lidam com sistemas complexos.

Segundo Jung, a descrição dos tipos "não pretende, de maneira alguma, sugerir a idéia de que na prática se depare a todo instante com tais tipos em suas formas puras" (p. 467). Entretanto, os dois tipos de julgamento e de percepção são polarmente opostos. Por exemplo, no instante em que a atenção consciente é focalizada no pensamento, ela não pode simultaneamente focalizar-se no sentimento e vice-versa. Porém, para contabalançar a função principal que é mais diferenciada, uma auxiliar, é desenvolvida. Assim, combinando-se as funções dominantes e auxiliares, são formados os seguintes conjuntos de tipos:

<u>Dominante</u>	<u>Auxiliar</u>
Pensativo	Sensorial
Pensativo	Intuitivo
Sentimental	Intuitivo
Sentimental	Sensorial
Intuitivo	Pensativo
Intuitivo	Sentimental
Sensorial	Sentimental
Sensorial	Pensativo

DeSSa forma, as pessoas do tipo pensativo com o sensorial como auxiliar, por exemplo, "are those who wish to put their system of logical order on the



practical matters of the world" (Lawrence 1982:10). Essa combinação ainda se expande, uma vez que "cada um dos tipos, pode, além disso, ser introvertido ou extrovertido" (Jung, 1974:31).

Myers & Briggs (apud Lawrence) reelaboraram as idéias de Jung e explicaram uma outra dimensão, que diz respeito à atitude tomada em relação ao mundo externo que, resumidamente falando, refere-se à maneira como a pessoa prefere viver: julgando, de maneira decisiva, planejada e ordenada, procurando regular e controlar os eventos, ou percebendo, de uma maneira espontânea, flexível, procurando entender a vida e se adaptar a ela. Assim, são descritos dezesseis tipos diferentes de pessoas combinados de acordo com suas preferências: *Extroversion (E)/Introversion (I)*, *Sensing (S)/Intuition (N)*, *Thinking (T)/Feeling (F)*, *Judgment (J)/Perception (P)*. O MBTI, instrumento de pesquisa por elas elaborado para a determinação do tipo psicológico de uma pessoa, tendo como base tais preferências, apresenta uma extensa descrição de cada um dos tipos combinados. Apresentaremos aqui, apenas para efeito de maior esclarecimento, a breve descrição dos dezesseis tipos, condensada por Lawrence (1982:15):

### ENI J

Intuitive, innovative, ORGANIZER;  
agressive, analytic, systematic; more  
tuned to new ideas and possibilities  
than to people's feelings.

### ESI J

Fact-minded, practical ORGANIZER;  
aggressive, analytic, systematic; more  
interested in getting the job done than  
in people's feelings.

### INI P

Inquisitive ANALYZER; reflective,  
independent, curious; more interested  
in organizing ideas than situations or  
people.

### ISI P

Practical ANALYZER; values exactness;  
more interested in organizing data than  
situations or people; reflective, a cool  
and curious observer of life.

### EST P

REALISTIC ADAPTER in the world of  
material things; good natured, tolerant,  
easy going; oriented to practical, first  
hand experience; highly observant of  
details of things.

### ESF P

REALISTIC ADAPTER in human relationships;  
friendly and easy with people, highly  
observant of their feelings and needs;  
oriented to practical, first hand  
experience.

### IST J

Analytical MANAGER OF FACTS AND DETAILS;  
dependable, decisive, painstaking and  
systematic; concerned with systems and  
organization; stable and conservative.

### ISF J

Sympathetic MANAGER OF FACTS AND DETAILS;  
concerned with people's welfare; dependable,  
painstaking and systematic; stable and  
conservative.

### ISE P

Observant, loyal, HELPER;  
reflective, realistic, empathic;  
patient with details, gentle and  
retiring; shuns disagreements;  
enjoys the moment.

### INE P

Imaginative, independent HELPER;  
reflective, inquisitive, empathic, loyal to  
ideals; more interested in possibilities than  
practicalities.

### ESE J

Practical HARMONIZER and  
worker-with-people; sociable, orderly,  
opinioned; conscientious, realistic  
and well tuned to the here and now.

### ENE J

Imaginative HARMONIZER and  
worker-with-people; sociable, expressive,  
orderly, opinioned, conscientious; curious  
about new ideas and possibilities.

### INF J

People-oriented INNOVATOR of ideas;  
serious, quietly forceful and persevering;  
concerned with the common good, with helping  
others develop.

### INT J

Logical, critical, decisive INNOVATOR  
of ideas; serious, intent, highly independent,  
concerned with organization, determined and  
often stubborn.

### ENF P

Warmly, enthusiastic PLANNER OF CHANGE;  
imaginative, individualistic; pursues  
inspiration with impulsive energy; seeks to  
understand and inspire others.

### ENT P

Inventive analytical PLANNER OF CHANGE;  
enthusiastic and independent; pursues  
inspiration with impulsive energy; seeks to  
understand and inspire others.

Como já dissemos, a teoria de Jung sobre os tipos psicológicos e as contribuições de Myers & Briggs fundamentaram alguns trabalhos de pesquisa que se preocuparam em aplicar essas idéias na área educacional. Para Lawrence, a descrição do processo dominante característico da personalidade de um aluno é a principal relação da aplicação dos tipos e os estilos de aprendizagem (p.14). Os professores, conscientes de tais preferências, podem tornar mais efetivo o processo de ensino (p.16-7):

*If teachers were to learn just one thing about psychological types, the thing most important to understand is the power of the dominant process. If the best learning is to happen, thinking types must pursue logical order; feeling types must follow their hearts; sensing types must strive to engage their senses in the mastery of practical skill; and intuitive types must follow whatever inspires. To capture the interest of diverse students requires real artistry in teaching. Understanding the power of the dominant mental process makes that task a little easier.*

Por outro lado, os tipos psicológicos dos professores certamente afetam a maneira como ensinam e o que preferem ensinar. Todos são atraídos para diferentes níveis de instrução e diferentes matérias e assuntos. Ainda segundo Lawrence, essas preferências são previsíveis (p.78):

S: preferem ensinar cursos práticos

N: cursos com teoria

T: matemática, ciências e habilidades técnicas

F: línguas, artes, humanidade e aconselhamento.

Kersey e Bates (1984:166), em sua pesquisa em várias escolas do distrito da Califórnia, fizeram um estudo agrupando os tipos SPs, SJs, NTs e NFs (presentes, respectivamente, nos grupos ISTP, ESTP, ESFP e ESFP), e apresentaram um quadro de estilos de ensino e preferências ainda mais detalhado, que será aqui reproduzido apenas em parte:

#### TEACHING IN STYLE: SUMMARY

FAVORED TEACHING AREAS		FAVORED INSTRUCTIONAL TECHNIQUES		
SPs	Arts	Drama	Projects	Demonstrations
	Crafts	Music	Contests	Shows
	Sports	Recreation	Games	
SJs	Agriculture	Clerical	Recitation	Texts/Quizzes
	History	Business	Composition	Demonstration
	Geography	Sports	Drill	
	Social Sciences			
	Political Science			
	Homemaking			

NTs	Philosophy	Science	Lectures	Projects
	Mathematics	Linguistics	Tests	Reports
	Technology		Compositions	
	Communications			
NFs	Humanities	Speech	Group Projects	Shows
	Theatre	Technology	Interaction	Simulations
	Music		Discussion	Games
	Social Sciences			
	Foreign Languages			

Não é difícil de se prever, portanto, que alunos e professores que compartilham das mesmas preferências se entendem e se compreendem muito melhor. Entretanto, segundo Lawrence (p.79), os alunos que são mais seguros, mais confiantes em si mesmos, precisam do desafio de estarem com algum professor que não se assemelhe a eles em tipo, de tal forma que possam testar e fortalecer seus pontos mais fracos e menos usados no processo mental. Por outro lado, aqueles alunos que, por uma razão ou outra, se sentem mais inseguros, precisam, especialmente, de professores nos quais possam achar um tipo de comportamento e atitudes semelhantes, com os quais possam se relacionar mais facilmente. Conseqüentemente, ao se tentar conciliar estilos de ensino do professor e estilos de aprendizagem dos alunos, estamos tentando "achar maneiras criativas e práticas de tornar o ensino mais gratificante e a aprendizagem mais eficiente" (p.99).

Um modelo prático, que vem sendo testado com êxito nos E.U.A., há mais ou menos 6 anos, foi desenvolvido

por Felder e Silverman, com base nos tipos psicológicos de Jung. Dessa equipe de trabalho interdisciplinar, fazem parte, por exemplo, a psicóloga Linda Silverman e o professor Richard Felder, da área de exatas. Os dois desenvolveram um questionário simplificado, que consta de 5 perguntas, para verificar o estilo de ensino e aprendizagem de alunos e professores. Sua pesquisa vem obtendo resultados muito positivos na área de educação por todo o país. O referido questionário vem sendo usado por professores de várias áreas com crescente sucesso. Tanto que os dois são freqüentemente requisitados para darem palestras e para participarem de "workshops", cujo objetivo principal é orientar os professores (físicos, químicos, matemáticos, educadores) a direcionarem suas aulas aos dois grupos essenciais de alunos: os sensoriais e os intuitivos. Segundo eles, há uma falta de sintonia entre os estilos de aprendizagem dos alunos e os estilos de ensino dos professores, o que para nós, interfere diretamente no sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

A conclusão a que chegaram Felder e Silverman foi que os professores que adaptam seus estilos de ensino, incluindo ambos os pólos de cada uma das dimensões, estão perto de proporcionar um ótimo ambiente de aprendizagem para a grande maioria dos alunos de uma classe. Em toda sala de aula, há alunos primordialmente intuitivos, e primordialmente sensoriais, assim como indutivos e dedutivos. Essa caracterização segue

fielmente aquela, proposta por Jung, já descrita anteriormente neste trabalho. Felder e Silverman sugerem que, para ser efetivo, todo curso deveria atender a ambos os tipos. No quadro de dimensões (pag. 21), os dois estilos de ensino (que correspondem a esses estilos de aprendizagem) são chamados de concretos e abstratos, pois a matéria apresentada deveria ser uma combinação de conceitos abstratos (para atingir os primeiros) e de informações concretas (para os segundos).

Além disso, a maneira como as pessoas preferem receber as informações, também varia. Assim, há alunos visuais, auditivos (que mais nos interessam diretamente) e cinestésicos. Os alunos visuais, como o próprio sentido da palavra já diz, são aqueles que valorizam as informações que vêm através daquilo que vêem e provavelmente se esquecem facilmente daquelas que são simplesmente verbalizadas. Já os alunos auditivos valorizam aquilo que ouvem, e por isso preferem explicações orais a demonstrações visuais. Captam muito de uma discussão, e aprendem muito mais se têm a oportunidade de explicar coisas para os outros, ou reproduzir aquilo que ouvem.

Por outro lado, a pesquisa de Stice (apud Felder et al., 1988:677) concluiu que os alunos retêm 10% daquilo que lêem, 26% daquilo que ouvem, 30% do que vêem, 50% daquilo que vêem e ouvem, 70% daquilo que dizem e 90% daquilo que dizem ao mesmo tempo em que demonstram.

Podemos, portanto, afirmar com segurança que, o uso de recursos visuais e auditivos reforçam a aprendizagem para todos os alunos. Os professores que normalmente apresentam a informação em sala de aula predominantemente via oral, para atingir a todos os alunos (visuais e auditivos), deveriam adicionar material visual. De outra forma, corre-se o risco de haver uma outra falta de sintonia quanto à modalidade de input preferida pela maioria dos alunos e o modo de organização desse input pelo professor,

Ainda dentro do mesmo questionário de Felder et al., existem alunos ativos e refletivos. O aluno ativo é aquele que processa melhor uma informação quando pode explicar ou testá-la de alguma maneira. É aquele que discute, questiona, argumenta. São alunos que trabalham bem em atividades de grupo, tendem a ser experimentais e, por isso, não aprendem muito em situações que requerem que sejam passivos (como aulas expositivas, em geral).

Já os alunos refletivos se saem bem quando podem examinar e manipular a informação introspectivamente, e não aprendem muito em situações que não lhes oferece nenhuma oportunidade para processar a informação que está sendo apresentada (como em algumas aulas expositivas). Em oposição aos ativos, os refletivos trabalham melhor sozinhos.

Por outro lado, ainda de acordo com o quadro das dimensões, dependendo do estilo de ensino, os



professores podem propiciar uma participação ativa ou passiva de seu alunos. Aqueles que dão oportunidade para que estes reflitam sobre o assunto tratado, analisem, discutam e apliquem seus conhecimentos em situações de seu dia-a-dia, certamente estarão favorecendo os dois tipos de alunos. Em contraposição, a sala de aula em que quase todos os alunos são sempre passivos é uma aula onde nem um nem outro, pode aprender efetivamente. Infelizmente, essa situação deve se repetir em muitas salas de aula.

Por último, existem, ainda segundo Felder et al., alunos do tipo sequencial e do tipo global. Aqueles que caminham passo a passo, seguindo uma progressão de raciocínio linear e logicamente ordenada são os sequenciais. Por isso, tais alunos, em geral, saem-se muito bem em situações de ensino formal que envolvem uma progressão e sequência de assuntos fixa, em complexidade e dificuldade, e um ritmo pré-estabelecidos. (Depois que determinado volume de matérias for tratado, os alunos são testados para ver se o estão dominando, e em seguida caminha-se para o próximo bloco.)

Os alunos globais, entretanto, não podem aprender dessa maneira. Eles dão saltos intuitivos e podem ser incapazes de explicar como chegaram a uma determinada conclusão. São excelentes sintetizadores e precisam de uma visão do todo para conseguirem chegar às particularidades. Enquanto que os alunos sequenciais

podem trabalhar com um assunto mesmo quando o entendem apenas parcial ou superficialmente, os globais têm grande dificuldade de fazê-lo dessa forma. Eles podem ficar perdidos, incapazes de resolver mesmo os mais simples problemas enquanto não conseguirem entender uma matéria suficientemente bem para aplicá-la na resolução de problemas. É por isso que a escola é, muitas vezes, uma experiência difícil para tais alunos (Felder et al., 1988:679). Ao contrário dos sequenciais, eles se saem melhor quando podem pular diretamente para um assunto de seu interesse, mesmo que seja mais complexo e difícil e sem uma sequência lógica. Conseqüentemente, desde que não aprendem de maneira fixa e previsível, eles tendem a se sentir "deslocados" na sala de aula de um professor não atento a seu estilo de aprendizagem. Alguns se desencorajam de tal forma com o ensino formal que até desistem de estudar.

Concluindo, os estilos de ensino do professor e os de aprendizagem dos alunos são, às vezes, incompatíveis em várias dimensões. Essa falta de sintonia, segundo Felder & Silverman (p.680), "pode levar a um empobrecimento do desempenho do aluno, à frustração do professor" e a uma perda significativa de profissionais na sociedade. Ao mesmo tempo, o professor, consciente de tais estilos, poderá tornar sua prática pedagógica mais eficiente ao tentar, em suas atividades em sala de aula, atingir os dois tipos

de alunos. Estabelecer um estilo de ensino, com o qual se sinta bem, e que seja efetivo para seus alunos poderá tornar as aulas mais agradáveis e proveitosas, favorecendo, assim, o processo de aprendizagem.

De acordo com essas pesquisas sobre os tipos psicológicos e estilos de aprendizagem, o professor, dependendo da área de atuação, poderá direcionar o conteúdo do curriculum de forma a melhor atender a seus alunos. De acordo com Lawrence e Keirsey, por exemplo, podemos até mesmo prever os cursos escolhidos por pessoas de determinado tipo. Entretanto, essa situação não se encaixa numa sala de aula de L2. Os alunos que a freqüentam são de diferentes tipos e perfis psicológicos. No caso de adultos, como é o caso neste trabalho, eles exercem as mais variadas profissões, tendo motivações e interesses diferenciados. Há aqueles que aprendem uma segunda língua por opção, outros por imposição (profissionais, por exemplo), outros por necessidade de sobrevivência. Assim, fica difícil para o professor "prever" seu tipo de clientela e, segundo Van Lier (1989:32): "This may be of crucial importance for the multicultural classroom where learners from different backgrounds may have different ways in which they can best do their learning. We must always remember that teaching never causes learning, but rather creates (or fails to create) the conditions in which learning can occur".

## INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Partimos do pressuposto de que a interação na sala de aula visa à aprendizagem/aquisição de línguas. Por isso, cabe fazermos, inicialmente, alguns esclarecimentos quanto a esses dois processos e a outras questões a eles relacionados.

Na literatura, existe a dicotomia adquirir e aprender. Krashen é um dos defensores desse princípio. Segundo ele, aquisição e aprendizagem são duas maneiras diferentes de se internalizar a língua-alvo. Para ele, "Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication" (1982:10). Em outras palavras, adquirir é captar subconscientemente uma L2 através da exposição natural, e aprender é o estudo consciente de uma L2. Brown (1987), Bialystok (1978) e McLaughlin (1987), por exemplo, já contestam essa separação. De acordo com o último, essa distinção entre processo consciente e subconsciente, na qual Krashen distingue a aprendizagem da aquisição, é falha (apud Brown 1987:190). Por isso, ele prefere fazer a distinção entre processamento "controlado" e "automatizado", isto é, "processes that are capacity-limited and temporary and those that are relatively permanent" (McLaughlin et al. 1983:142).

Bialystok apresenta uma outra maneira de conceitualizar os processos da aprendizagem de L2, baseada na distinção entre "conhecimento implícito" (a informação que é automática e espontaneamente usada em atividades lingüísticas) e "conhecimento explícito" (fatos que a pessoa sabe sobre a língua e a habilidade de articular esses fatos de alguma maneira). Neste trabalho, propomos uma alternativa, parcialmente centrada em Krashen, McLaughlin e em Bialystok. Para nós, adquirir uma segunda língua significa ser capaz de usar o sistema de regras da nova língua indutivamente e ser capaz de usá-lo para interagir com outros falantes. Aprender é conhecer, por meio de um processo dedutivo, as regras que regem esse sistema. São dois processos distintos, porém não paralelos. Eles são convergentes a ponto de fazerem parte de um todo inseparável, que é a interlíngua do aprendiz. Interlíngua é um termo que foi usado por Selinker (1972) para se referir à produção de uma L2, que tem um status estruturalmente intermediário entre a língua nativa do aprendiz e a língua-alvo. Isto é, os aprendizes de L2, durante o processo de aquisição, formam seu próprio sistema lingüístico que não é nem o sistema da língua-alvo, nem o sistema de sua língua nativa. É um sistema baseado em sua tentativa de ordenar e estruturar o estímulo lingüístico ao seu redor.

Portanto, dentro dessa perspectiva, a aprendizagem

pode se transformar em aquisição tanto em situação de imersão como de não-imersão, o que contradiz a posição de Krashen. Segundo Ellis (1985:6), o termo aquisição de L2 refere-se ao processo consciente ou inconsciente pelo qual uma outra língua, que não a língua-mãe, é aprendida num ambiente natural ou em sala de aula. Neste trabalho, os termos "aquisição" e "aprendizagem" serão usados como um todo inseparável.

Ao falarmos em aquisição de línguas, neste ponto, seria interessante esclarecermos a linha de pesquisa que seguimos, tendo em vista o papel dos estilos de ensino/aprendizagem no processo de aquisição de segunda língua em situação formal. A visão behaviorista, como ressalta Ellis (op.cit.:129), "*seeks to explain progress purely in terms of what happens outside the learner*" [and] "*emphasizes the importance of the linguistic environment, which is treated in terms of stimuli and feedback*". A visão nativista "*emphasizes learner-internal factors*" [and] "*minimizes the role of the input and explains language development primarily in terms of the learner's internal processing mechanisms*". E finalmente, a perspectiva interacionista "*treats the acquisition of language as the result of an interaction between the learner's mental abilities and the linguistic environment*". Além disso, "*language acquisition derives from the collaborative efforts of the learner and his interlocutors and involves a dynamic interplay between external and internal*

factors".

Portanto, a perspectiva behaviorista, ao considerar o aluno como uma "máquina de produzir linguagem", não leva em conta as características individuais de cada um (motivação, interesses, objetivos e necessidades), um ponto fundamental neste trabalho. Uma visão puramente inatista, onde o aluno é o "grande iniciador", e o "input" é considerado um mero disparador que ativa os mecanismos internos, não seria adequada num estudo de aquisição de L2 onde o input é fundamental. E por fim, uma postura interacionista, apesar de considerar os mecanismos inatos e também a importância do ambiente lingüístico para o processo de aquisição da linguagem, não encontra, pelo menos no que diz respeito à aquisição de uma L2, respostas para a questão da aquisição em situação formal (Henriques, 1991:176). Entretanto, apesar disso, acreditamos ser esta última, a linha teórica que mais se aproxima da realidade deste trabalho, e por isso, conduziremos a discussão do papel dos estilos de ensino/aprendizagem na aquisição de L2 dentro do ponto de vista interacionista.

Ao considerarmos a aquisição de L2 em sala de aula, surge também a questão quanto à relação entre forma e função. Até bem pouco tempo atrás, o estudo da linguagem se restringiu à investigação de como os alunos desenvolviam o conhecimento gramatical, o que, de certa forma, se refletiu nos estudos de aquisição de L2 onde, adquirir uma nova língua significava adquirir

a gramática dessa língua. Outros estudos mais recentes, entretanto, sugerem que essa relação "forma-função" é central para a compreensão de como se desenvolve a aquisição de uma L2. Isto porque uma simples sentença pode incorporar muitas funções diferentes, simultaneamente. Um aluno pode adquirir a ordem correta das palavras, a sintaxe e os itens lexicais de uma segunda língua, apesar de não conseguir transmitir um desejo ou uma função específica, adequadamente, através da seleção mais apropriada das palavras, da entonação, do uso de sinais não-verbais e da percepção do contexto ao qual está inserido no momento em que ocorre determinado discurso. Como exemplo, apresentamos esta sentença -- "Está chovendo" -- que exerce duas funções diferentes de acordo com o contexto situacional:

<u>Forma</u>	<u>Significado</u>	<u>Contexto</u>
Está chovendo	Está caindo água da atmosfera	Alguém olhando pela janela de uma casa.
	Não saia agora!	Uma mãe para o filho que está saindo de casa com uma bola debaixo do braço.

O inverso também ocorre, isto é, algumas vezes o aluno pode processar duas ou mais formas para expressar uma mesma idéia. Ellis (1985: 84-5), ao estudar as



produções de um aluno português, de 11 anos de idade, aprendendo inglês, observou o emprego de duas formas diferentes produzidas com diferença de poucos minutos cada uma, compartilhando a mesma significação e o mesmo contexto lingüístico:

No look my card.

Don't look my card.

(O aluno estava jogando um jogo de bingo de palavras e queria que seu companheiro parasse de ver suas cartas)

Em ambos os casos, a atenção do aluno estava voltada para o sentido --"não olhe minhas cartas"-- sem monitorar sua fala. Segundo Ellis, a explicação mais provável para o uso dessas duas produções --"No + V" e "Don't + V" -- é que elas serviram, no caso, como regras negativas alternativas que o aluno usou como quis. A esse tipo de variação, Ellis denomina de "variação livre" ("free variability") em interlíngua, e afirma que, para detectá-la, é necessário verificar a relação forma e função, investigando-se que formas são usadas para expressar que significados.

Para Huebner, a aquisição da forma precede a aquisição de suas funções. Quando os alunos internalizam novos itens lingüísticos, eles não sabem precisamente que funções essas formas têm na língua-

alvo (apud Ellis p. 85). Hatch (1978:404) argumenta o contrário. Segundo ela, os alunos adquirem as funções primeiro, ou seja, eles aprendem primeiramente a conversar, a interagir verbalmente, "and out of this interaction syntatic structures develop" . Ao aprender a interagir, o aprendiz "learns first vertical then syntactic [horizontal] constructions" (p. 408).

De acordo com Ellis (1985:95), forma e função se alternam:

*SLA consists of sorting out form-function correlations. Unless alternative forms can be justified by allocating them to different functions, redundant forms will be eliminated from the interlanguage. When new forms enter interlanguage, they are likely to be used in free variation. In subsequent stages the learner progressively sorts out forms into functional pigeon holes. [...] The sorting process is a continuous one only as long as new forms are assimilated, as each new form will require further functional reorganization in order to resolve the attendant free variability.*

Ainda de acordo com Ellis (op.cit. 288-9), as pesquisas em aquisição de segunda língua têm se preocupado com a investigação de aspectos morfo-sintáticos, além de aspectos formais, mas têm ignorado completamente as funções realizadas pelas formas gramaticais. E não se pode falar em aquisição de uma forma específica sem se fazer referência às suas funções lingüísticas. Assim sendo, análises tanto do tipo **forma-função** (como por exemplo, os estudos de funções expressas por determinadas formas), como de **função-forma** (isto é, estudos de como determinadas funções são expressas por formas diferentes) são necessárias para se entender o processo de aquisição de L2.

De fato, Brown assim escreve: *"The culmination of language learning is not simply in the mastery of the forms of language, but the mastery of forms in order to accomplish the communicative functions of language"* (1987:202). Em outras palavras, o domínio do vocabulário e das estruturas da L2, isoladamente, de nada adianta se o aluno não for capaz de usá-lo para transmitir suas idéias, seus sentimentos, quer na relação falante-ouvinte como na situação escritor-leitor. Enfim, o objetivo principal da aprendizagem de uma L2 é a comunicação, ou melhor dizendo, o alcance da fluência comunicativa na língua em estudo.

O tipo de comunicação que ocorre em ambiente natural e em sala de aula é diferente em vários

aspectos. Corder (1982:68) diz que, muitas vezes, os alunos não usam sua interlíngua em sala de aula para objetivos comunicativos "normais" ou "autênticos". Ao fazer um paralelo entre os dois tipos, Spolsky (1989), estabelece os seguintes pontos. Em ambiente natural, a língua é usada para a comunicação propriamente dita. É "livre" e "normal". Em sala de aula, entretanto, a língua é usada para ensinar, e por isso é cuidadosamente controlada e simplificada. Além disso, outros aspectos contribuem para essa distinção. Na primeira situação, o aluno está rodeado por falantes fluentes da língua-padrão, e na segunda, só o professor é fluente (em níveis variáveis). O contexto em ambiente natural é o mundo real -- aberto e estimulante -- e a atenção fica voltada para o significado da comunicação. Na sala de aula, o contexto se restringe às quatro paredes, e a atenção se dirige a exercícios que, na maioria das vezes, são inexpressivos (p.170-3).

Embora haja diferenças claras e óbvias entre esses dois tipos de ambiente, de acordo com Ellis (1985:150), seria errado superenfatizar tais diferenças. O mais correto seria vê-los como provendo os mesmos tipos de discurso em diferentes níveis, isto é, devido ao número de participantes, à disposição física, à obrigação de se cumprir o conteúdo pragmático do semestre, alguns tipos de interações são mais frequentes em um ambiente do que no outro.

O interesse pela comunicação em sala de aula tem

crescido nos últimos anos motivado pelo reconhecimento de que *"whether it is a subject lesson or a language lesson, successful outcomes may depend on the type of interactions occurring in the classroom"* (Ellis, p.143). Esse crescente interesse, principalmente no caso de sala de aula de língua estrangeira, tem sido estimulado pela não-aceitação do método de ensino como o fator principal do sucesso da aprendizagem, como mostram os trabalhos de Scherer & Wertheimer (1964), e de Smith (1970). Ao investigarem a eficácia de alguns métodos comparativamente, esses pesquisadores "não foram capazes de demonstrar que um método era melhor do que o outro" (apud Ellis:143), o que vem de encontro ao foco discutido no início deste trabalho. Segundo Pabhu (1990:175-6), *[p]erhaps the best method varies from one teacher to another, but only in the sense that it is best for each teacher to operate with his or her own sense of plausibility at any given time. There may be some truth to each method, but only in so far as each method may operate as one or another teacher's sense of plausibility, promoting the most learning that can be promoted by that teacher"*. A nosso ver, a aplicação de um determinado método se acha condicionada não apenas ao professor, mas ao aluno também, já que ambos constroem a aula em conjunto. Em outras palavras, a interação em sala de aula constitui a maior variável afetando a aquisição de segunda língua em situação formal.

O estudo da comunicação em sala de aula, a princípio, se deu através da análise da interação (Allwright 1980, Long 1980 e outros) e, mais recentemente, pela análise do discurso. A análise do discurso, semelhantemente à análise da interação, considera como foco de estudo tanto as contribuições do professor, como as contribuições do aprendiz na construção da linguagem. Entretanto, a primeira, além de ajudar a descrever a função das elocuções individuais, também tenta descrever como essas elocuções se combinam entre si, de maneira a formar unidades discursivas maiores (Ellis:146).

Há várias razões para se investigar o discurso como um todo e não apenas determinados aspectos isolados da interação. Quanto a isso, Hatch (1978:403) argumenta: *"It is not enough to look at input and to look at frequency; the important thing is to look at the corpus as a whole and examine the interactions that take place within conversations to see how that interaction, itself, determines frequency of forms and how it shows language functions evolving"*.

Dirigindo nossa atenção para a interação que ocorre em sala de aula, podemos dizer que o discurso é *"distorted"* (Riley; Gremmo, Holec and Riley, apud Ellis, 1985:148), uma vez que a sala de aula é centrada no professor, o qual, geralmente, assume um papel central. É ele quem inicia todos os turnos, chega

ao evento com noções preformadas sobre o que será dito e feito dentro do seu plano de aula e, assumindo a autoridade nele investida, leva os alunos a aceitarem este plano. Cazden, ao discutir sobre a estrutura do discurso em sala de aula, afirma que: *"in metaphorical terms, 'school' is always a performance that must be constituted through the participation of a group of actors. But only one of them --the teacher-- knows (or thinks she knows) how it is supposed to be played, and so she assumes the dual roles of stage director and principal actor. She is the only native speaker in the classroom culture..."* (1988:44). Além disso, a sala de aula, centrada no professor, capacita os alunos a responderem e não os equipa a interagirem fora desse contexto, onde eles têm que iniciar e manter o discurso.

Entretanto, existem salas de aulas onde o ensino é centrado no aluno. Neste caso, podem surgir exemplos de interação mais similares àquelas que ocorrem em ambientes naturais, como por exemplo, quando o aluno pede alguma informação ao professor, ou quer algum esclarecimento cultural. Segundo Ellis (1985:151), "qualquer sala de aula tem potencial para esse tipo de discurso". Para ele, este discurso é um tipo de estilo, de acordo com o tipo de ensino --se centrado no professor ou no aluno.

Quanto à sala de aula em si --onde ocorrem as interações professor/aluno-- podemos dizer que ela

representa o microcosmo, sendo que o macro seria a situação natural de aprendizagem (imersão). Tudo ali é especial: o local (um ambiente padronizado, preparado para um tipo especial de evento); os participantes (alunos e professores, que foram previamente selecionados); os objetivos (aprender e ensinar, sendo que os alunos pagam para isso e o professor recebe).

Tudo que acontece na sala de aula pode ser comparado a uma representação do "real", a começar pelo livro-texto. Os diálogos não são conversações, por não serem naturais. O contexto das histórias ou dos textos não passam de simulações do "real" (na maioria das vezes). Além disso, há grande preocupação com a forma, com a estrutura da língua, o que, em situação natural, é minimizado (ou quase que inexistente).

Na sala de aula, até a fala das pessoas acabam sendo uma representação do "real". Os tópicos discursivos não são tão variados; são, além disso, direcionados pelo professor. Os participantes, muitas vezes, estão se vendo pela primeira vez, e, às vezes, mesmo depois de meses, muitos não sabem o nome uns dos outros. Em geral, por não falarem com desenvoltura a L2, alguns permanecem calados durante grande parte do tempo. Além disso, é o professor que, geralmente, inicia as conversas. Ao aluno cabe, em geral, o papel de interlocutor.

Em linhas gerais, pode-se dizer que o "discurso" de sala de aula tem características de texto oral



(menor densidade lexical, tempo social real e uso de canais que não aparecem na escrita). No entanto, esse discurso tem uma característica comum com o texto escrito: a ênfase no conteúdo, na informação. Em outras palavras, enquanto o primeiro enfatiza os fatores interpessoais, o segundo enfatiza o aspecto informacional. Isso se deve à própria situação em que se dá o discurso (isto é, na sala de aula), à tarefa do professor (que é ensinar, passar informações) e aos objetivos da escola (que devem atender às necessidades de uma clientela específica). Desta forma, o professor planeja, organiza, prepara o conteúdo informacional das aulas. Existe, assim, grande orientação para o assunto.

Apesar disso, pode-se afirmar com segurança que, nos dias de hoje, com um sistema educacional aberto, existem momentos de "conversação" na sala de aula. Neste ponto, iremos ressaltar algumas diferenças entre termos afins, baseando-nos nas colocações de Marchuschi e I. Koch em seu grupo de trabalho "Construção textual-interativa da fala" (IX Congresso Internacional da ALFAL, Unicamp). Em seguida, iremos estabelecer paralelos e contrastes com o ensino de línguas (em situação formal). "Fala" é tudo aquilo que se fala, que vai desde um monólogo até uma parte isolada de um diálogo. Por exemplo, ao analisarmos uma aula, poderíamos isolar as falas do aprendiz (não-nativo) a fim de tirarmos conclusões relativas ao seu processo de aquisição de segunda língua (ou língua estrangeira).

"Interação" é uma ação recíproca, como é o caso dos bilhetes, por exemplo. Na sala de aula, um momento de interação seria aquele em que os alunos contribuem com comentários a respeito de determinado assunto, sugerido pelo professor. Por exemplo, o professor poderia pedir que cada um falasse sobre a sua própria leitura de um texto. Nesses relatos, haveria reciprocidade, troca de opiniões, ou seja, interação. "Conversação" implica em "interrelação de dois indivíduos", "identidade temporal" (face a face ou não), "troca espontânea de papéis" na interlocução (falante/ouvinte) e "ausência de planejamento prévio". Além disso, para que exista "conversação", o evento conversacional deve preencher três características: centração, cooperação e organicidade, isto é, os interactantes cooperam na negociação do sentido. No entanto, em aulas de línguas, o termo é usado amplamente, referindo-se inclusive, a conversações planejadas ou controladas. Ocorre que tais conversações não passam, na verdade, de simulações de conversação. Aliás, a própria expressão "aulas de conversação" já traz em si algo de antagônico, pois "aula" é preleção (do latim "*praelectione*"), isto é, algo planejado e "conversação" (do francês, através do latim, "*conversation*") significa viver, estar em companhia de alguém, isto é, algo não planejado.

Além disso, existe mais um problema, relativo à expressão "discurso de sala de aula". A palavra discurso refere-se ao fluxo discursivo (e texto é o

artefato lingüístico). O discurso se organiza, entre outros fatores, a partir de uma sequencição de tópicos e de tomadas de turno. Na sala de aula de línguas estrangeiras, os alunos fazem perguntas ou pedem esclarecimentos (o que seriam "atividades" e não "tomadas de turno" propriamente ditas). Não existe, portanto, um fluxo discursivo, pelo menos enquanto o professor explica ou discorre sobre certos fatos da língua. Essa distinção entre "tópico" e "atividades", feita por Marcuschi (ALFAL), resume-se nas seguintes palavras: "tópico referencial" (= "aboutness") é aquilo de que se fala (o "cafezinho", por exemplo). "Tópico intencional" é o motivo pelo qual se fala (para se ter um contato mais íntimo com alguém). Tópico é, além do mais, um processo, o modo como os interactantes montam suas seqüências. Por outro lado, atividades se referem ao que fazem durante a construção textual (cortes, retomadas, digressão, enfim, as regras do jogo, a maneira de construir o processo).

No entanto, em aulas de línguas, há momentos em que professor e aluno dialogam até sobre problemas pessoais (o que ocorre, sobretudo, em aulas individuais, como acontece neste trabalho). Poderíamos classificar essa troca de idéias de "conversação" por não ter sido planejada. Quanto àqueles diálogos que surgem a partir de um gancho da lição ou de alguma fala de um dos interlocutores, poderíamos chamar de "interações". No entanto, para simplificar a tipologia dos termos,

iremos adotar a sugestão de Marcuschi, que propõe um conceito mais dinâmico. Segundo ele, numa conversação, vários tipos de texto podem ser desenvolvidos. Esses tipos poderiam se denominar segmentos interacionais.

Tomando como ponto de partida essa proposta, poderíamos classificar as interações em situação formal, simplesmente de segmentos interacionais, nos quais se alternariam vários tipos de textos orais: (1) narrativos (alguém contando um episódio), (2) argumentativos (alguém argumentando com alguém a respeito de um determinado assunto), (3) descritivos (alguém descrevendo alguma coisa) e (4) dissertativos (alguém, em geral o professor, discorrendo sobre algum assunto, como por exemplo, as regras gramaticais). Desta forma, "segmentos interacionais", neste trabalho, significa "discurso de sala de aula".

Esse discurso, portanto, tem características próprias, que o distingue da conversação do dia-a-dia, entre dois amigos, por exemplo. O diálogo que transcreveremos a seguir explicita melhor essa distinção (Cazden 1988:30):

T: What time is it, Sarah?

S: Half-past two.

T: Right.

(Numa interação fora da sala de aula, o comentário deveria ser "thanks" or "thank you")

Ainda seguindo o enfoque de Cazden, esse tipo de discurso se estrutura, embora possa ocorrer, às vezes, alguma variação, a partir da seguinte sequência composta de três partes: o professor inicia (I -- essa iniciação geralmente vem em forma de pergunta), o aluno dá a resposta (R) e o professor, finalizando, o avalia (A). Dessa forma, em dois terços do período da aula, a fala que predomina é a do professor. Como exemplo, destacamos o seguinte segmento (p. 32):

INITIATION	RESPONSE	EVALUATION
T: Uh, Prenda, ah let's see if we can find, here's your name. Where were you born, Prenda?	P: San Diego	T: You were born in San Diego, all right.

Uma outra característica, que pode ser assinalada, é o conteúdo da fala do professor. Stubbs (apud Cazden: 160), ao analisar algumas classes de alunos do segundo grau na Escócia, encontrou oito tipos de fala metacomunicativa ("*metacommunicative talk*"), cuja função é monitorar e controlar o sistema de comunicação em sala de aula. Os tipos encontrados são: atrair ou chamar a atenção do aluno para uma determinada atividade, controlar a quantidade de fala, checar ou confirmar compreensão, resumir, definir, censurar, corrigir e especificar o tópico. Para maior

esclarecimento, transcreveremos a seguir alguns exemplos encontrados em nossos dados, também assinalados por Stubbs:

### 1. Chamando a atenção do aluno:

(185) P: /.../ não leia, tá? eu vou ler e você vai tentar entender /.../

### 2. Checando ou confirmando a compreensão:

(63) P: Tem alguma palavra que você não saiba aqui neste primeiro parágrafo?

### 3. Especificando o tópico:

(27) P: Eu queria que você fizesse o seguinte por exemplo (.) nós vamos /.../ fazer assim um tipo de uma situação /.../

Essas funções lingüísticas ocorrem primordialmente em salas de aula, devido à assimetria entre professor e aluno pelo fato de o aluno não ter igual facilidade com a segunda língua. Além disso, a linguagem do professor tem características próprias, com suas propriedades formais e interacionais. Ele faz as escolhas lingüísticas de acordo com seu julgamento do que é fácil, claro e simples para os alunos ouvirem, perceberem e compreenderem. Dessa forma, o professor sistematicamente padroniza sua fala, a fim de tentar ajustá-la ao nível da competência limitada de seus ouvintes.

Assim como o professor usa um tipo de registro na sala de aula para "facilitar a compreensão" ("teacher talk"), ele espera que o aluno use um tipo de registro ("student-talk register") para demonstrar sua habilidade ou seu conhecimento da língua. Os professores podem tentar elicitare dos alunos determinados padrões sintáticos, em qualquer tipo de aula. Para exemplificação, transcreveremos um exemplo de Cazden (1988:187) de uma aula de matemática nas Filipinas, onde o inglês é a L2 dos alunos. Neste exemplo, o que o professor quer que o aluno diga é: "The sentences in Group A (on the blackboard) are number sentences, while the sentences in Group B are set sentences". Entretanto, apenas após vários turnos, essa sentença foi corretamente produzida. Para esse professor, portanto, aprender matemática não significa apenas aprender os conceitos matemáticos e os termos específicos, é também saber usá-los em sentenças sintaticamente corretas:

T: Ro?

Ro: The group--the group A--

T: The sentences

Ro: The sentences--sentences--

T: in group--

Ro: of group--

T: in

Ro: in group A is a number sentence--

T: are--

Ro: are--number sentence--

T: -ses--

Ro: sentences--while the--set B--is set--set--

T: [chuckles]: Who can say it again?

Mais quatro crianças foram chamadas para produzir a resposta desejada, e apenas uma foi capaz de expressá-la da maneira como o professor queria. Observamos, portanto, que em outras situações (e não só em aulas de línguas) o padrão mais correto pode ser exigido na forma de uma correção que breca o assunto em discussão e dirige toda a atenção do aluno à forma lingüística desejada.

Alguns pesquisadores (Ferguson 1983; Henzl, 1983; Freed, 1983, entre outros), ao investigarem conversações entre falantes nativos e falantes ou aprendizes não-nativos, observaram determinados padrões característicos dessa fala agrupados sob a denominação de *"Foreigner Talk"*. De acordo com a definição de Ferguson, *"Foreigner Talk is a register of simplified speech used by speakers of a language to outsiders who are felt to have very limited command of the language or no knowledge of it at all. It may vary in terms of its realization from slight to full, depending on the speakers' assessment of the addressees' status and*



level of competence in the language" (apud Freed 1983:413). Essa variedade de fala pode demonstrar características de simplificação gramatical especialmente nos níveis morfológico, sintático e fonológico. Assim, surgem omissões, expansões, rearranjos, elipses, formas reduplicadas, pronúncia foneticamente mais apurada, uso de pausas adicionais, negações múltiplas, substituições lexicais, esclarecimentos, etc. Por exemplo:

"We not afraid"

versão de: "We are not afraid".

(Ferguson, 1983:381)

Palavra normal: "Yesterday"

Substituída por: "One day gone"

ou: "Day before this"

(Idem: 387)

Native Speaker: NS

Foreign Speaker: FS

NS: Do you go to the bookstore a lot?

FS: Bookstore?

NS: Bookstore, Books, The place to buy books.

(Freed, 1983: 421)

Krashen (1982), além de outros pesquisadores, salientam a importância de input compreensível para a aquisição de L2. E essa variedade reduzida ou simplificada da língua utilizada por falantes nativos ao interagirem com falantes não-nativos pode ser considerada como uma tentativa de tornar o input mais compreensível para o aprendiz. Por isso, os falantes nativos, segundo Long (1983a: 131-132), parecem modificar a interação com dois objetivos principais: (1) evitar problemas conversacionais (estratégias conversacionais); (2) reparar o discurso quando o problema ocorre (táticas para corrigir o discurso). Segundo ele, as principais estratégias e táticas são:

ESTRATÉGIAS (para evitar problemas)

1. abandonar tópicos
2. selecionar tópicos "salientes"
3. tratar tópicos brevemente
4. fazer novos tópicos "salientes"
5. checar a compreensão do falante não-nativo

TÁTICAS (para reparar problemas)

1. aceitar "topic-switch" não intencionais
2. pedir esclarecimento
3. confirmar a própria compreensão
4. tolerar ambigüidade

Entretanto, por sua vez, o aprendiz também faz uso de algumas estratégias comunicativas a fim de utilizar os dados do input e os recursos da L2 na produção de mensagens nessa língua. Várias são as estratégias, e

aparentemente não há uma concordância rígida de termos na literatura: *"the proliferation of terms and concepts, so characteristic of accounts of every aspect of procedural knowledge, is perhaps most evident in discussions of learning strategies"* (Ellis, 1985:167). Segundo a terminologia de Ellis (1985:184-5), o aluno pode usar estratégias não-cooperativas, isto é, que independem da ajuda do interlocutor (como *"code-switching"*, repetição, auto-correção) e cooperativas, ou seja, que dependem da cooperação do interlocutor como por exemplo, pedidos de ajuda.

Em suma, como mostramos acima, o ensino em situação formal tem suas características próprias, condicionadas por vários fatores. O primeiro deles é o ambiente físico (a sala de aula), que reúne alunos (com objetivos e interesses educacionais) e professores (com objetivos pedagógicos). A sala de aula de línguas é, portanto, o ambiente onde ocorrerão simulações do "real" (atividades do tipo "vamos supor", "imaginem que...") e fatos reais (interações entre as pessoas, em vários níveis).

A comunicação que se dá nesse ambiente varia, portanto, de simulações (com roleplay, dramatizações, etc.) à interação (por interesse ou necessidade de uma das partes). Sem dúvida, como será mostrado na análise dos dados, neste trabalho, o que prevalece são as primeiras. A nível lingüístico, as marcas são, por exemplo, o tipo de perguntas feitas pela professora

("known-answer", com objetivos pedagógicos), a linguagem da professora ("teacher-talk" e metalinguagem, por exemplo) e a do aluno (estratégias conversacionais e "metacommunicative talk", por exemplo).

Quanto à interação, existem, na sala de aula, momentos em que professor e aluno conversam, trocam idéias. Nessas interações, os papéis de ambos se descaracterizam e eles passam a se comunicar como indivíduos, contribuindo com sua visão de mundo, sua vivência cultural e tudo o mais. Neste trabalho, essas interações, que não são dominantes, apesar de marcantes, serão analisadas como "segmentos interacionais narrativos", como veremos, a seguir, na análise dos dados.

## CAPITULO 3

### METODOLOGIA E ANALISE DOS DADOS

#### *METODOLOGIA DO LEVANTAMENTO DE DADOS*

Esta pesquisa é um estudo de caso, tendo como sujeitos uma professora que leciona em duas escolas (com abordagens diferentes), e dois de seus alunos. Os dados para este trabalho foram coletados através de gravações em vídeo e áudio, observações, notas de campo, entrevistas e questionários. Para melhor clareza, passaremos agora a apresentar um relato histórico do procedimento metodológico.

Tendo em vista o estudo dos estilos de ensino e aprendizagem no processo de aprendizagem, antes da gravação das aulas, fizemos uma gravação em áudio de uma entrevista não-estruturada (Hitchcock and Hughes, 1989:86) com a professora. O objetivo era verificar, a partir de seu depoimento, seu próprio estilo de ensino e o estilo de aprendizagem dos alunos sob sua ótica. Além disso, essa entrevista serviria para traçarmos um perfil da mesma, conhecendo suas preferências e a sua identificação ou não com os métodos. Serviria ainda para conhecermos e selecionarmos alguns de seus alunos, baseados em suas informações quanto a Língua 1,

background linguístico, idade, nível de aprendizagem, motivação. Além disso, poderíamos levantar os pontos comuns e as variáveis entre os dois contextos educacionais. Finalmente, através da entrevista, poderíamos conhecer o tipo de abordagem usado nas escolas.

A seguir, solicitamos que os alunos selecionados, a partir do depoimento da professora, respondessem a um questionário exploratório (Anexo II), com a finalidade de traçarmos um perfil dos mesmos. Foram quatro os alunos escolhidos, dois de cada escola. Todos eram norte-americanos, estavam no Brasil há aproximadamente o mesmo tempo (8 a 11 meses) e estavam sendo expostos ao ensino formal do português há aproximadamente 9 meses. A faixa etária variava entre 30 e 35 anos de idade. Eram missionários (duas mulheres e dois homens), alunos particulares da mesma professora.

Com o consentimento de todas as partes, o próximo passo foi fazer a primeira gravação da aula, em vídeo, com esses quatro alunos; e logo a seguir, aplicar um segundo questionário (Anexo III), desenvolvido por Felder e Silverman (1988:675), a fim de detectarmos os estilos de aprendizagem e os possíveis sujeitos que continuariam a fazer parte do estudo. Esse instrumento nos permitiu selecionar dois alunos (um homem e uma mulher), um de cada escola, cada um com uma preferência com relação à organização do material indutivo e dedutivo.

Era nossa intenção fazer uma série de gravações com esses sujeitos (pelo menos por mais três meses, tempo que tinham para concluir seus estudos nas duas escolas). Entretanto, coincidentemente, os dois alunos, por motivos divergentes, tiveram que interromper suas aulas antes do prazo previsto. Por isso, decidimos usar apenas uma gravação de cada um.

O mesmo questionário de investigação dos estilos de ensino/aprendizagem, desenvolvido por Felder e Silverman, foi respondido pela professora, a fim de verificarmos o seu estilo. Além desse, ela respondeu ao questionário "MBTI", a fim de contrastarmos o resultado deste (de 126 perguntas) com o de Felder/Silverman (de 5 perguntas).

A seguir, com o intuito de triangularmos os instrumentos, fizemos um playback da aula gravada para a professora e depois, infelizmente, para apenas um dos alunos que ainda permaneceu alguns dias mais. Foi feita a gravação em áudio dos comentários tecidos durante esse "video-tape", enriquecendo e finalizando, assim, a coleta dos dados para a pesquisa.

## SUJEITOS

Passaremos agora a descrever os sujeitos que, gentilmente, se dispuseram a participar deste estudo (os nomes foram trocados por ética profissional).

51. THAIS: é a professora, nativa, 35 anos, dez anos dedicados ao ensino de português para estrangeiros, graduada em português-inglês há 13 anos pela FUC-CAMPINAS. Sempre que possível, faz alguns cursos de especialização na área, tendo em vista seu aperfeiçoamento profissional. De acordo com o questionário desenvolvido por Felder e Silverman, ela é do tipo dedutivo. E segundo o resultado diagnosticado no MBTI, é ISFP, que passaremos a descrever agora:

(I) Introspectiva:

Focaliza mais no mundo interior. Direciona a energia para o mundo interior. Os introvertidos, em geral, tendem a se sentir mais à vontade trabalhando sozinhos, sem interrupção. Eles preferem compreender o mundo antes de vivenciá-lo. Por isso, eles precisam de tempo para refletir antes de agir.

(S) Sensing (sensação):

Foco na realidade das situações. Pessoas desse tipo tendem a aceitar e trabalhar com o que é dado ("given") no aqui e no agora. Eles preferem usar procedimentos já testados e são cuidadosos com relação a detalhes.



(F) Feeling (Sentimento):

Pessoas desse tipo tomam decisões com base em valores centrados nas pessoas. Para decidir, eles consideram a importância das escolhas para eles mesmos e para os outros. Eles gostam de lidar com as pessoas e tendem a ser complacentes, compreensivos e cuidadosos. Eles valorizam a harmonia e fazem por onde concretizá-la.

(P) Perceiving (Percepção):

Gostam de viver de um modo espontâneo e flexível, deixando em aberto várias opções. Eles procuram compreender a vida ao invés de controlá-la. Eles preferem estar abertos para a experiência, enquanto confiam em sua habilidade para se adaptar ao momento.

ISFP : Características Gerais

Pessoa calma, amigável, sensível, simpática e modesta com relação a suas próprias habilidades. Não gosta de se impor em detrimento dos outros. Em geral, não faz questão de liderar mas é sempre uma seguidora leal. Nunca "esquenta a cabeça" na hora dos afazeres porque gosta de viver o presente, preferindo não estragá-lo com a pressa ou a exaustão indevidas.

S2. BOB: é o aluno norte-americano, 30 anos, casado, missionário que veio trabalhar na implantação de igrejas, e que portanto, tem uma motivação integrativa (Gardner e Lambert, 1972:132), isto é, ele se interessa em participar ativamente da vida da comunidade, fator significativo para a aquisição de L2. Reside no Brasil há 11 meses e aprende formalmente o português há 10. Segundo seu depoimento nesse mesmo questionário, ele quer aprender português não só para interagir com os brasileiros, mas também para poder ler jornais, livros, revistas, relatos científicos e escrever sermões, palestras e cartas. E de acordo com o instrumento de investigação dos estilos, o aluno é do tipo indutivo.

S3. LIZ: é também norte-americana, tem 31 anos, e como ela mesma se definiu, é esposa, mãe e missionária. Reside no Brasil há 8 meses, época que coincide com o início de sua aprendizagem. Estudou francês no ginásio e fez 4 semestres de alemão na faculdade. É a primeira vez que vive uma situação de imersão, ou melhor, que mora em outro país. Seu marido é pastor. Por isso, ela e a família vieram ao Brasil para trabalhar com igrejas evangélicas e/ou instituições ligadas a elas. Ao terminar seus estudos, a família irá para Uberlândia, onde trabalhará, primeiramente, na implantação de novas igrejas. Por

isso, apresenta a mesma motivação integrativa de Bob. Em seu depoimento no questionário, afirma querer aprender português a fim de interagir com brasileiros, falando sobre o Evangelho e ensinando a Bíblia. Segundo a classificação de Felder e Silverman, ela é dedutiva.

## ESCOLAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

### ESCOLA A

É uma escola privada que atende a uma população restrita e específica: missionários estrangeiros. Os alunos que a frequentam, como Bob, vêm ao Brasil para trabalhar em igrejas, associações ou instituições também evangélicas. São pessoas que precisam aprender o português não só para a sobrevivência do dia-a-dia em situação de imersão (registro informal), como também para a leitura da Bíblia, elaboração de sermões, conferências, estudos bíblicos, e palestras (registro formal).

Ser evangélico e gostar de ensinar é o requisito fundamental para a admissão do professor nessa escola. Por isso, a maioria deles não tem uma formação universitária na área, exceto Thaís. O tempo e a experiência adquiridos ao decorrer dos anos (numa média de 25 anos) é que habilitaram os professores que lá lecionam.

O material didático utilizado nessa escola vem

sofrendo algumas modificações nos últimos cinco anos. Até pouco tempo, o material seguia uma abordagem tradicional, com exercícios de ortografia e muita gramática. O novo material segue uma linha mais estruturalista, embora a parte tradicional só tenha recebido uma "roupagem nova" através de um novo vocabulário e de expressões idiomáticas. Além disso, o material não estava adequado para o ensino de português para estrangeiros. Há mistura de registros (formal e informal) que dificultam a aquisição. Além disso, os alunos são expostos a todos os pronomes pessoais, inclusive ao "vós" (e em frases do dia-a-dia). Segue, como exemplo, o seguinte exercício de completar lacunas que o aluno estava fazendo oralmente, a pedido da professora:

(322) B: Quando vós am/amais

(323) T: Vós *[chama a atenção do aluno apontando para o quadro negro]*

(324) B: Amardes o próximo (.) o sofrimento será menor

T: Hum hum!

(325) T: Hum! hum! (4.) entendeu? Quando vós *[pela fisionomia do aluno a professora percebe que o aluno não havia compreendido alguma coisa]* Vocês amarem o próximo /.../

Nessa escola, os alunos são submetidos a testes semanais unificados, baseados nas lições do livro-texto, e a exames escritos e orais periódicos, a cada final de trimestre. As aulas são diárias -- duas de 90 minutos cada. Os alunos têm aulas de gramática, aulas

de conversação, e uma aula semanal de orientação missionária (em inglês para todos os alunos). Além disso, há um Culto diário de 15 minutos no intervalo entre as aulas, preparado por alunos e professores, que embora seja uma prática usual entre as entidades cristãs, funciona também como atividade de aprendizagem para o aluno. A aula gravada para este trabalho nessa escola era uma aula de gramática. A professora deveria apresentar o tópico gramatical determinado no programa, dando sequência ao livro, bem como fazer os exercícios de fixação que lá aparecem. (Segue no Anexo IV um esquema do conteúdo das aulas analisadas.)

#### Coleta de dados: gravação em vídeo

A gravação foi feita na sala de aula, que era pequena (2,50 x 2,50 m<sup>2</sup>), bom tamanho para uma aula tutorial. Entretanto, tinha uma mesa grande demais para a sala (1,40 x 0,80 m), um quadro-negro que quase cobria toda a extensão de uma das paredes laterais da sala, uma janela e 4 carteiras. A superlotação da pequena sala fez com que tivéssemos dificuldade em colocar estrategicamente a câmera. A solução foi colocá-la no corredor, o que fez com que a porta da sala não pudesse ser fechada, captando assim, não só o ruído das demais aulas, bem como o trânsito de pessoas pelo corredor. Aliado a isso, a imagem produzida ficou um pouco prejudicada por termos que direcionar a câmera para a janela, norma contrária do ponto de vista ótico

para a garantia de uma boa imagem. Entretanto, no âmbito geral, tais dificuldades não causaram grandes danos à gravação, que pôde ser perfeitamente aproveitada.

#### ESCOLA B

Esta é a escola da qual Liz é aluna. É uma escola particular de ensino de línguas: inglês, francês e português para estrangeiros. Segue uma abordagem mais comunicativa para o ensino do português, e o material adotado foi elaborado pela própria direção da escola. Atualmente, utilizam como recurso de maior peso, o livro Fala Brasil de Pierre Coudry e Elizabeth Fontão, incluindo os diálogos e músicas gravados em áudio, complementado com o restante do material já existente na escola.

Thais dá aulas nessa escola há apenas 8 meses. Foi contratada a fim de suprir a falta de professores nessa área, na época da chegada do grupo de alunos que iniciou seus estudos junto com Liz. Ela foi contactada justamente devido a sua experiência de trabalho com missionários. Passou por um período de estágio, onde assistiu aulas de outros professores e passou por um treinamento para lidar com o material didático da escola.

Em oposição à Escola A, nesta escola os alunos não são submetidos a nenhum instrumento de avaliação

especificamente. O professor deve observar as dificuldades dos alunos para discuti-las numa reunião semanal (feita em conjunto com a coordenadora e os demais professores), onde recebe a devida orientação.

Os alunos têm duas aulas diárias de 90 minutos de duração cada: uma de gramática e outra de conversação. Thaís é a professora de conversação. Essa aula é mais ou menos livre, porque cabe a ela trabalhar todos os diálogos e textos contidos no livro básico, sempre acompanhando a parte gramatical, que é dada por outro professor. Assim, a conversação gira em torno dos comentários do texto escrito, ou seja, muitas vezes não passa de uma aula de interpretação de textos, sob o nosso ponto de vista.

#### Coleta de dados: gravação em vídeo

Infelizmente, os primeiros minutos da aula não puderam ser gravados devido a problemas com o equipamento. Assim, os momentos iniciais da interação (como bom-dia, como vai, a ausência de Thaís na aula anterior) foram perdidos. A sala de aula era enorme para uma aula tutorial (6,00 x 3,50 m<sup>2</sup>). Tinha ao fundo uma janela que dava para a rua, 15 carteiras, um pequeno quadro-negro quase ao lado da porta de entrada e uma pequena mesa de 1,00 x 0,60 m à frente da janela. Thaís se sentou ao lado de Liz em uma carteira próxima ao quadro-negro, buscando, talvez, uma maior aproximação física com a aluna. Em nenhum instante se

levantou para escrever alguma coisa no quadro ou para usar sua mesa. Nós nos posicionamos, durante a gravação, próximas à janela. Por isso, algumas vezes, o intenso tráfego de veículos e o barulho externo prejudicaram um pouco a qualidade das fitas.

## **ANALISE DOS DADOS**

Este trabalho se desenvolve com base no pressuposto de que, em situação formal, o estilo de ensino do professor e o estilo de aprendizagem dos alunos exercem forte influência sobre a interação professor/aluno, em situações em que o professor seja um estimulador, um facilitador do processo de aprendizagem da língua e não um mero controlador. A análise deste trabalho, portanto, será dividida em três partes interligadas entre si. Na primeira, apresentaremos os estilos de ensino do professor e os de aprendizagem dos seus alunos investigados, bem como a relação desse estilos com os dados apresentados nos questionários exploratórios e nas entrevistas.

Como a interação em situação formal em sala de aula de L2 tem características bem específicas, na segunda parte, examinaremos os seguintes pontos: os papéis desempenhados em sala de aula, alguns aspectos determinantes na interação nativo/não-nativo, especificamente no que se refere a estratégias



cooperativas/não-cooperativas, segundo Ellis (1985:184-5), e a dicotomia forma/função, com exemplos dos nossos dados. Estes dois últimos pontos serão apresentados de forma esquemática, por serem auto-explicativos. Na terceira parte, baseados em Marcuschi, classificaremos as interações ocorridas nessa situação de segmentos interacionais onde se alternam vários tipos de textos orais: narrativos, descritivos, dissertativos e argumentativos.

#### ANALISE DOS QUESTIONARIOS (corpus escrito)

O questionário exploratório (Anexo II) teve por objetivo determinar o perfil dos alunos. Ele foi elaborado a partir dos dados fornecidos pela professora em sua primeira entrevista. Optamos por fazê-lo em inglês, a fim de que possíveis dificuldades com a L2 não interferissem no levantamento dos dados. Em alguns itens, os alunos deveriam preencher lacunas; em outros, colocar um "X", escolher e numerar de acordo com sua preferência, e nos demais deveriam usar respostas completas. Foi interessante que mesmo nos itens em que deveriam apenas colocar o "X", os alunos fizeram comentários à parte, que foram transcritos, quando relevantes para a análise. Este questionário deu conta basicamente do:

- a) perfil social: país de origem, idade, data de chegada ao Brasil, profissão e estado civil;
- b) perfil lingüístico: background lingüístico do aluno, tempo de estudo da L2, motivação para aprendizagem e uso de L1 e L2;
- c) perfil do processo de aprendizagem: importância da gramática para a aprendizagem de L2, sua concepção de aprendizagem de língua, posicionamento frente aos erros e correção; sua opinião quanto ao livro didático empregado e o estilo de ensino do professor do seu ponto de vista;
- d) perfil do estilo de aprendizagem: atividades e recursos didáticos preferidos, que auxiliam o processo de aprendizagem.

Na primeira pergunta do questionário, Bob, que trabalhará na implantação de igrejas e estará à sua direção, assinalou todos os itens. Liz, esposa de pastor, que não precisará elaborar sermões ou estudos bíblicos, que estará mais à direção de sua casa, assinalou apenas o primeiro item:

1. Why do you want to learn Portuguese?

- ( ) to interact with Brazilians
- ( ) to read lectures, speeches, etc.
- ( ) to read newspapers, books, journals, etc.
- ( ) to write letters, messages, etc.
- ( ) to write lectures, speeches, sermons, etc.

Com a finalidade de compararmos a utilização da L1 e da L2, por parte dos alunos, fizemos as seguintes perguntas:

1. I speak my native language:

- ( ) at home
- ( ) with friends
- ( ) at work
- ( ) \_\_\_\_\_

2. I speak portuguese:

- ( ) at school
- ( ) at home
- ( ) at work

E as respostas foram:

```
=====
LINGUA      BOB      LIZ
=====

L1          Em casa      Em casa
                        Com amigos americanos
-----

L2          Na escola    Na escola
            No trabalho  Com amigos brasileiros
=====
```

A fim de identificarmos os traços dos estilos de aprendizagem dos alunos a partir das atividades preferenciais desenvolvidas em sala de aula, foi solicitado que escolhessem e enumerassem algumas delas:

From the classroom activities below, choose the ones that you prefer and number them according to your preferences:

- |                        |                       |
|------------------------|-----------------------|
| ( ) conversation       | ( ) grammar exercises |
| ( ) dictation          | ( ) composition       |
| ( ) oral comprehension | ( ) lectures          |
| ( ) text comprehension | ( ) role-play         |
| ( ) language games     | ( ) oral drills       |
| ( ) reading            | ( ) movies            |
| ( ) group discussions  | ( ) songs             |

E as respostas dos alunos foram as seguintes:

=====	
BOB	LIZ
=====	
1. Conversação	1. Composição
2. Discussão em Grupo	2. Música
3. Leitura	3. Compreensão de Texto
4. Compreensão Oral	4. Compreensão Oral
5. Exercícios Gramaticais	5. Exercícios Gramaticais
6. Música	6. Conversação
-----	

Como se pode notar, Bob colocou em primeiro lugar a conversação como atividade de sua preferência em sala de aula, ao passo que Liz, em último. Para ela, atividades de escrita e leitura ocupam um lugar de destaque como facilitadores de seu processo de aprendizagem.

Além disso, foi solicitado que os alunos escolhessem o tipo de recursos visuais que os ajudam a entender ou memorizar a matéria da aula. Foram apresentados os seguintes recursos:

- ( ) pictures/posters
- ( ) slides
- ( ) verb charts, word lists with translations
- ( ) cassette tapes
- ( ) video-cassette tapes

E as preferências foram:

=====	
BOB	LIZ
=====	
1. Cartões de verbos, listas de palavras com traduções.	1. Cartões de verbos, listas de palavras com traduções.
2. Fitas de video-cassete	2. Fitas de áudio
3. Slides	

-----

O fato de ambos terem escolhido e colocado em primeiro lugar os cartões de verbos e de listas de palavras confirma os dados obtidos por Barbe, Milone e Richardson (apud Felder et al., 1988:676), onde concluíram que, conforme o avanço da idade, a maior parte das pessoas tende mais para o visual, aspecto este normalmente relegado a um segundo plano quando se trabalha com adultos. Liz ainda complementou sua resposta frisando: *"I made a 'tense' chart that has helped me a lot, and I think it's better that I made it, instead of just reading it from a book"*.

Para os adultos, além do aspecto visual não deixar de ser importante, notamos, em nossa experiência, que a gramática ocupa um lugar de destaque na aprendizagem de uma segunda língua. Tanto assim que, quando perguntamos aos alunos o que deveria tomar a maior parte do período da aula, se gramática ou conversação, Liz respondeu

gramática, e Bob disse que o período de aula deveria ser igualmente proporcional, ou seja, 50% gramática e 50% conversação. Além disso, quando solicitamos que os alunos manifestassem que língua deveria ser usada, Bob escolheu o português, ao passo que Liz achou difícil responder a essa pergunta: *"this is a difficult question because some of the explanations in English helped clarify things, and it helped me to compare the two languages grammatically!"*.

A pergunta seguinte teve como objetivo verificar em que consiste a aprendizagem de línguas, segundo os nossos sujeitos, e a resposta foi a seguinte:

=====	
BOB	LIZ
=====	
1. Falar	1. Aprender Regras Gramaticais
2. Pronúncia	2. Falar
3. Aprender Regras Gramaticais	3. Pronúncia
-----	

Como vemos, aqui, Liz colocou em segundo lugar a conversação e Bob, em primeiro. Para Liz, é mais importante aprender regras gramaticais do que falar. Isso demonstra, como poderemos observar na análise dos dados, que ela tem uma tendência e uma preocupação muito maior para aprender a gramática. Para a maioria dos aprendizes de L2, a sala de aula é o lugar para se

aprender sobre a língua. A gramática, por isso, ocupa um lugar de destaque no processo de aprendizagem de adultos, "to promote quick and efficient language learning" (Allen & Corder, 1975:47). Como podemos ver em suas respostas, Liz se enquadra dentro desse grupo de alunos. Já alguns aprendizes, como Bob, entendem que a gramática é necessária, mas não prioritária. Tanto assim que, para Liz, a gramática deveria ocupar a maior parte do período da aula.

Como acontece em qualquer sala de aula, os professores avaliam, dão constantes "feedbacks" aos alunos. Como queríamos saber a opinião dos alunos sobre a maneira como gostam de ser corrigidos, inserimos no questionário uma pergunta onde os alunos pudessem se manifestar a respeito desse assunto. Transcreveremos abaixo, a resposta dos alunos:

**Bob:**

*I like to be corrected immediately with the reason why? I made the mistake.*

**Liz:**

*It's good when the teacher gives a quiet "clue" (gesture or an "o que?"), and then let me think my mistake through instead of just giving me the answer (Thais does this well!!!).*



Uma outra solicitação do questionário exploratório foi que os alunos fizessem comentários sobre os livros didáticos utilizados na aula, destacando os pontos fortes e fracos. Bob reportou que gostava do livro mas que preferia gráficos, "charts" e listas de palavras com tradução, porque ele aprende melhor quando pode "ver coisas". Já Liz, em seu comentário, disse que os pontos fortes do livro (Fala Brasil) são a sequência, a ordem de apresentação dos tempos verbais, o uso de situações do cotidiano para ensinar novo vocabulário e frases. E assinalou, como ponto fraco, a falta de exercícios.

Finalmente, como nosso trabalho está baseado nos estilos e na interação em sala de aula, seria interessante sabermos do ponto de vista dos alunos, o que a professora prefere ensinar: gramática ou conversação. Transcreveremos os dois depoimentos:

**Bob:**

*I think grammar, because she understands grammar well and the importance of grammar in language acquisition.*

**Liz:**

*I've had several different teachers and it seems they enjoy teaching grammar, maybe because it's more structured and concrete and can be applied to many situations.*

Conversation is more "flexible". I think it would be more boring for the prof. listening to a student stumbling along, searching for words.

Por outro lado, quando na entrevista inicial com a professora perguntamos o que ela mais gosta de ensinar aos alunos (gramática ou conversação), a resposta foi:

Eu sempre procuro associar um pouco de gramática com a conversação. Mas, talvez seja conversação, porque a gente aprende muito com eles. Mas, eu preciso trabalhar mais nessa parte ã: quando estou trabalhando com eles. Anotar onde estão com dificuldade e trabalhar mais especificamente com isso também, né, gramaticalmente. Mas prefiro dar aula de conversação porque é uma aula mais livre, né? E às vezes, também a gente pode sair da sala, e fazer outras coisas, visitar outros lugares, bater papo com outras pessoas também, como já fizemos várias vezes e os alunos gostam demais. Sair um pouco das quatro paredes e ir pelo centro da cidade mostrar igrejas, bibliotecas da cidade /.../"

Com o objetivo de verificarmos os estilos de ensino do professor e os de aprendizagem dos alunos, solicitamos que respondessem, a seguir, ao questionário sugerido por Felder e Silverman (Anexo III), e as respostas foram as seguintes:

=====			
O estilo de aprendizagem de um aluno pode ser definido em grande parte pelas respostas a estes 5 aspectos:	Thais	Bob	Liz
=====			
1. Tipo de informação que prefere receber	sensorial	intuitiva	sensorial
-----			
2. Tipo de canal sensorial pelo qual a informação chega a você com mais eficácia	visual	visual	visual
-----			
3. Preferência quanto à organização da informação	dedutiva	indutiva	dedutiva
-----			
4. Como prefere processar a informação	ativamente	ativamente	refletidamente
-----			
5. Como atinge a compreensão	sequencialmente	globalmente	sequencialmente
=====			

A professora também respondeu ao questionário sobre estilos de ensino, e as respostas foram as seguintes:

=====	
1. Tipo de informação que prefere enfatizar:	Concreta (factual)
-----	
2. Modo de apresentação da matéria que procura enfatizar:	Verbal
-----	
3. Como organiza sua apresentação:	Dedutivamente
-----	
4. O modo de apresentar a matéria costuma levar os alunos a que tipo de participação:	Ativa
-----	
5. A informação que tenta passar vem sob que tipo de perspectiva:	Sequencial
=====	

Das respostas acima, o item no qual centraremos nossa análise, é o terceiro, que se refere ao modo (dedutivo ou indutivo) de se organizar a informação. O primeiro dos questionários acima nos mostra que Thaís e Liz preferem um tipo de organização dedutiva e Bob, indutiva. Com base nos dois questionários acima, o que verificamos com relação a Thaís é que ela organiza suas aulas dedutivamente (resposta 3, 1º questionário) segundo sua preferência pessoal (resposta 3, 2º questionário). Contudo, como a análise dos dados irá mostrar, Thaís organiza suas aulas tanto dedutiva quanto indutivamente, dependendo das necessidades e das solicitações de seus alunos -- o que, a nosso ver, é perfeito.

#### A INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

Quanto maior o grupo de alunos, tanto menor a chance de surgirem, durante as aulas, interações entre professor e aluno(s). Em grupos muito grandes, por exemplo, enquanto um aluno descreve ou conta um episódio (ou uma estória), os outros vinte e tantos podem até conversar entre si. As atividades para esses grupos devem ser atraentes, capazes de prender a atenção do grupo como um todo. Por outro lado, em aulas individuais, por exemplo, (como é o caso desta

pesquisa) aluno e professor têm mais espaço para interagirem. Esse tipo de aula tem características bem específicas, que serão examinadas a seguir.

### **Interação professor/aluno: os papéis**

O professor que abre espaço para que os alunos produzam narrativas, descrições, argumentações é um estimulador, ou seja, exerce o papel de facilitador da aprendizagem, de acordo com a concepção humanística do termo. Através da interação, portanto, ele pode facilitar a aprendizagem para o aprendiz, estabelecendo um relacionamento mais pessoal com os alunos. Esses professores, que incentivam a comunicação em sala de aula, *"will not only understand themselves better, but will also be effective teachers, who, having set the optimal stage and context for learning, will succeed in the goals of education"* (Brown 1987:71).

Para estimular, ele pode sugerir tópicos ou fazer perguntas (caso o aluno não tome a iniciativa de apresentar questões de seu interesse). Ao sugerir tópicos, ele, sem dúvida, direciona a discussão. Cabe ao interlocutor aceitar, rejeitar ou sugerir outro assunto. Tudo isso vai depender do tipo de interação.

Ao se dirigir ao aluno, o professor pode fazer perguntas sinceras (*"sincere nontest questions"*), segundo Cazden (1988:59), e perguntas avaliativas (*"test questions"*), também segundo o mesmo autor (idem;

ibidem). Neste segundo caso, o professor automaticamente se coloca numa relação assimétrica com relação ao aluno. Seu papel é privilegiado, podendo até pôr em xeque os conhecimentos do aluno. Desta forma, só existem dois papéis, que são assimétricos. Nesse tipo de relação (ou em certos momentos da relação), o que vai sobressair são questões sobre a língua nova, sobre a cultura dominante ou sobre a gramática. Como exemplo, retomaremos o diálogo tirado do livro de Cazden (1988: 159):

P: What time is it, Sarah?

S: Half-past two.

P: Right.

Se a pergunta do professor fosse "sincera", a assertiva seria algo como "thank you". No caso das perguntas sinceras, mencionadas acima, há um nivelamento de papéis. O professor pergunta por informação sobre a língua nativa do aprendiz, sobre seu país, sua cultura, enfim, sobre tópicos que o professor desconhece mas que o aluno domina:

P: A ordem de palavras em português é SOV. E na sua língua?

A: É SOV. O verbo vai para o final da sentença.

Além desses dois tipos de perguntas, existe um outro, que Cazden (1988:159) denomina "*known-answer*

teacher question". Podem ser três os objetivos desse tipo de pergunta: para estimular a participação do aluno, para testá-lo, ou para levá-lo a alguma conclusão. Para ilustrar este último (já que os outros dois dispensam exemplos), destacaremos um diálogo citado por Cazden (idem: 49):

S: There's a fly in here [in the classroom].

T: Why did the fly come inside?

S: I don't know.

T: Why did the mice [in the story that we just read] come inside?

S: Because it was cold.

T: So why do you think the FLY might have come inside?

S: Because he was cold.

No diálogo acima, a segunda e a terceira perguntas do professor levaram o aluno a inferir o motivo pelo qual a mosca entrou na sala. O professor aproveitou aquele momento para relacionar o contexto da estória que o grupo tinha acabado de ler, com o contexto da sala de aula.

Neste trabalho, nas duas aulas analisadas, observamos que Thaís não exerce o papel de controladora, na concepção behaviorista do termo. Verificamos que ela procura negociar com seus alunos os tópicos e as atividades desenvolvidas em classe, (13, 113), faz sugestões (133), está atenta às dúvidas de seus alunos (143-146), e até demonstra solidariedade

(187), como podemos ver a seguir:

(13) T: /.../ agora hoje eu gostaria que a gente fizesse o seguinte (2.) vamos ler uma parábola?

(113) T: /.../ dá pra você escolher pra segunda-feira uma parábola ou qualquer um/um versículo só pra pra você falar coisas simples assim (.) não precisa ser muito complicado (.) pra uma pequena interpretação.

(133) T: Quer ler alguma coisa aqui? Não está muito difícil não.

Thais/Liz

(143) L: /.../ fornecem?

(144) T: Fornecem dão, verbo dar

(145) L: Yeah!

(146) T: Entendeu?

(187) T: Difícil, né? este texto é bem difícil (.) mas deu pra você pegar a idéia?

Outras vezes, há uma troca mais efetiva de papéis, quando, por exemplo, ela dá oportunidade aos alunos para falarem sobre seu país, sua cultura, sua vivência, o que analisaremos mais adiante.

Por se tratar de sala de aula, entretanto, verificamos que algumas vezes, ela também faz uso de imperativos e da autoridade nela investida, assumindo, assim, um outro papel, como no exemplo abaixo. Entretanto, a frequência desses momentos não serviu como evidência de controle sobre os alunos:



(185) T: Não leia (.) eu vou ler e você vai entender

### **Interação nativo/não-nativo**

A interação nativo/não-nativo tem sido objeto de pesquisa nos últimos anos (Long, 1983a). Essa pesquisa mostra que, os falantes nativos, com a finalidade de se fazerem compreender pelos não-nativos, não só fazem vários ajustes na estrutura interacional da conversação, como tentam facilitar suas elocuições modificando-as, proposital ou intuitivamente. As construções são mais curtas, sintaticamente menos complexas, as palavras são pronunciadas mais pausadamente, e o ritmo conversacional é mais lento. Abordaremos, neste trabalho, alguns dos aspectos característicos da interação nativo/não-nativo, como por exemplo, as estratégias cooperativas e não-cooperativas, segundo Ellis (1985:185).

### **Estratégias Cooperativas**

#### **1. CODE-SWITCHING (alternância de códigos):**

Durante todo o período da aula, em determinadas situações, verificamos a alternância de códigos. Optamos por analisar essa alternância, como estratégia cooperativa, em três momentos distintos:

A. Alternância de códigos, como pedido de ajuda, dependendo sempre da cooperação da professora:

(42) L: Ok oleo/bleo aleo is garlic?

(92) L: /.../ [precisamos] estar muito preparados por (.) ritärno eternal?

(93) T: Eternidade

(94) L: For return? de Jesus?

(98) L: /.../ esse [a volta de Jesus] pode acontecer de qualq/a qualquer dia e: e a: vi/viva muito  
(.) wisely: &: (2.)

(99) T: Sabiamente?

(100) L: Sabiamente!

(176) L: & (.) de acordo com ele destruíram a floresta para (.) & plantar what soja?

(177) T: Soja?

(178) L: Eu não sei soja?

(301) L: Se o ônibus já passou! & (3.) ah! e também (3.) "quer você quer que/queira, quer não: &: will  
you want or not gostar você goste (.) gost/gostar não? (2.) nós temos outras frases nes/na  
mesma forma desta aqui que esta aqui?

B. Alternância de código extra-sentencial:

perguntas do tipo "tag", "fillers", etc.

que os alunos introduzem em seus enunciados

(Poplack, apud Hamers & Blanc, 1989:148):

(252) L: So: natural pra nós

(331) L: But (7.) então (.) você usou nível com/ /.../

(377) L: Let's see (.) nós/nós terminamos o livro /.../

## C. Esclarecimento do significado de alguma palavra:

(283) L: /.../ calúnias é:

(284) T: (.) é como em inglês caluany

(328) T: (7.) Nível, tá sabe o que é em inglês né?

(329) L: (.) A: level I think

(330) T: é

(331) L: But (7.) então (.) você usou nível com/

(332) T: Grau

(333) L: Ah! degree a de? de qualidade?

## 2. Pedido de ajuda, através da L2:

(70) L: Arranjaram (2.) a: trouxeram? or

Contexto: A aluna não compreendeu o termo "vigiando"

(78) L: Vigiando vigiando (.) então o pai ele pode (2.) ele (3.) ele está preocupado porque o filho dele não/ainda não cheg/chegou? em casa é duas horas da manhã? então ele/ele está

T: Hum hum

viajando vi/ vigiando? esperando?

(82) L: /.../ e como? à: qual é o nome daqueles homens nos/nos carros com os/os luzes os luzes vermelho em cima? À:

(150) L: /.../ "os ecologistas procuram entender (.) possível/possíveis problemas ambien/ambientais" ambientais?

(222) L: Hum! mutilar mutilar é: destruir?

(246) L: (2.) Ah! (.) esse não é um (.) insolte? insolte?

(247) T: Insulto

(276) L: Certo! "trem não é palavra de bom cunho" de bom cunho?

### Estratégias não-cooperativas

A. Auto-correções: o aprendiz se corrige, reformula, sem requisitar a interferência da professora, como nos segmentos que se seguem:

(172) L: Me lembro: de um homem ecologista à: /.../ porque (.) ele estava sendo muito/ele estava fazendo muito barulho né? sobre (.) assunto de (.) à (.) a floresta e /.../

(289) L: Elementar ph! yeah! I said alimentar [cai na risada] alimentar

(303) L: "Européia não podia" possuía possui /.../ ah! yeah! posSui /.../

B. Repetições como reforço de aprendizagem ou de memorização:

(19) T: Cochilar [dando o modelo]

(20) L: Cochilar e pegaram no sono /.../

C. Repetições como estratégias de monitoramento, que podem resultar em auto-correção:

(16) L: /.../dez moças que pegaram a seus lamparinas e saíram para se encontrar com o noiva/noivo  
/.../ pegaram as suas lamparinhas lamparinas

(110) L: Nós se nós (.) Ah! se nós fizemos se nós fizemos isso

(240) L: (.) Quando/quando ele disse (.) que não é um: a: aberração quer dizer que: tudo mundo  
sabe/sab/3/sab/sabiamos

(379) L: /.../ talvez começar: ah! talvez (.) comece/começamos

D. Linguagem gestual

A fala e a escrita não são os nossos únicos sistemas de comunicação. A interação pode ser grandemente reforçada por meio dos gestos, um poderoso sistema de comunicação não-verbal. Muitas vezes, usamos os gestos tão inconscientemente que chegamos a esquecer o "quanto" uma expressão facial ou um gesto com as mãos influenciam a comunicação. Nas aulas

analisadas, por diversas vezes, Thais faz uso de gestos. E em geral, são usados com a finalidade de auxiliar os alunos a compreenderem determinados termos, como nos exemplos abaixo:

Na aula de Bob, anotamos os seguintes:

- (57) - Ótimo - Thais faz sinal de positivo com a mão.
- (119) - Vaca - A professora com as mãos simula um chifre na cabeça
- (197) - Conta corrente sem fundos (estourada) - Com as mãos, simula uma explosão
- (225) - Chuva - Gesticula os dedos
- (225) - Você - Aponta o dedo para o aluno

Na aula de Liz, encontramos:

- (62) - Cochilar - a professora faz gesto simulando um cochilo: cabeça no ombro e olhos fechados.
- (127) - Absorvido - faz gesto com as mãos para ajudar a compreensão.
- (161) - Perda da Colheita - gesticula bastante com as mãos.
- (227) - Fisionomia - faz um círculo com a mão ao redor do rosto.
- (271) - Descarrilhar - com as mãos em paralelo, tenta simular um trem descarrilhando.
- (322) - Nível - com a mão, vai delineando umas medidas imaginárias equidistantes

Outras vezes, ela gesticula para instruir a pronúncia correta de algumas palavras como:

Céu

- (25) T: Isto, né um pouquinho mais [faz com as mãos uma pirâmide sinalizando mais aberto]

Afêtam

- (149) T: Afê/ [faz o gesto com as mãos sinalizando som aberto]

Por fim, com o decorrer das aulas, conforme os alunos foram se entrosando mais com a professora, eles começam a usar os gestos e emitir sons onomatopéicos, como recurso conversacional:

(164) B: Sofrendo pode tirar tirar?                      Fiuuu fiuuu: [gesticula simulando tiros]  
T: Hum! hum!

Contexto: O aluno estava descrevendo o que tinha na Disney World

(382) B: /.../ chamamos train é (2.) trem à no ara? [gesticula um círculo - "monorail train"]

(414) B: /.../ você: sento no/no carrinho e/e mudar devagar em cima envolta em [gesticula bastante para ilustrar o percurso que um carrinho percorre dentro do Epcot]

(428) B: [faz movimentos para cima e para baixo com os braços simulando aves voando] de (tararacrão) (.) extintos não mais.

(440) B: /.../ e você vai em cima da água? [o aluno simula um mergulho]

(450) B: /.../ cê sente estar voando eu não sei como, mas seu estômi/                      é seu estômico  
T: Como se estivesse                      à no espaço sideral  
[estômago] está fiuuu [faz gestos para tentar explicar]

(482) B: /.../ quando a terra ["treme" - movimenta as mão simulando tremor]

(325) L: Não é pior e melhor? essa/esses são Niveis/nivais? [gesticula simulando a palavra nível]

## Forma versus função

Nos nossos dados, se evidencia uma grande preocupação com a forma, com a estrutura da língua, em detrimento da função, a maior parte do período das aulas. Essa preocupação se manifesta não só na professora, mas também nos próprios alunos. Estes, em todo o texto, revelam sua consciência metalingüística. Para ilustração, destacamos os seguintes exemplos:

### a) Uso de "ser" e "estar"

(92) L: Nós (---) preci/precisamos à (2.) ser muito preparados pra (3.) ou estar? estar muito preparados por (.) ritárno eternal?

### b) Preposições

(104) L: /.../ nós precisamos (.) conhecer (.) Jesus e Deus pelo ler, pelo ler? através de ler?

(397) L: (.) Mas nbs não (.) nbs não vamos até Rio, mas um pouco no sul/a sul?

### c) Gênero

(196) L: /.../ quando nbs morávamos lá eu não sinto à: sinto (.) a comparação entre os/as duas línguas



d) Tempos verbais

(60) B: /.../ Assistamos, futuro?

(61) T: Presente do Subjuntivo

(349) L: /.../ se a ônibus/ônibus já tiver passado: já tiver passado: mas esse tiver é (3.) esse é um um com uma idéia de futuro

e) léxico:

(120) L: ["pulando de página" expressão que a aluna traduz ao pé da letra] Você/nós temos essa expressão, não?

(236) L: Ah! muitos/muitos (.) demonstrativo demonstrativo [tentando derivar de monstro] nós temos essa palavra?

(272) L: E nós chamamos isso também (.) ferro (.) something (---) de ferro or nós temos um outro nome?

(65) T: Sem juízo aqui significa sem (.) sabedoria (2.) não eram muito sábias, precavidas

(66) L: Juizadas

(67) T: Ajuizadas

A preocupação da professora quanto à pureza da linguagem pode ser constatada também através das correções de fonemas. Muitas vezes, essa correção é solicitada pelos próprios alunos. Outras vezes, parte da própria professora:

Contexto: Após a leitura da parábola pela aluna

(23) T: Repita algumas palavras céu

(24) L: Eeu

(25) T: Isto né um pouquinho mais aberto [fazendo gestos com a mão para sinalizar um som mais aberto]

(31) T: Não não pode ser fechado DEIS { DEIS

(32) L: { DEis déis

(33) T: Déis

O segmento que transcreveremos abaixo é um exemplo típico de sala de aula de língua estrangeira, no qual a professora tenta mostrar para a aluna o único traço distintivo entre dois pares mínimos:

Contexto: Alguns turnos atrás, Thaís pede que a aluna repita a palavra "óleo" para fixação fonológica

(42) L: Ok óleo/óleo aleo is garlic?

(43) T: óleo/óleo óleo óleo alho não

(44) L: { Ol/óleo Ter ok

(45) T: Alho

(46) L: Alho e óleo óleo? [não pronuncia muito bem] é

(47) T: óleo ó

(48) L: óleo ó

(49) T: O outro é A escreve com A né? A-L-H-O A-lho

(50) L: Alho

(51) T: Alho

(52) L: (.) ok

- (53) T: é A bem aberto A
- (54) L: E (.) óleo [apontando para o texto]
- (55) T: óleo
- (58) L: óleo
- (59) T: Hum hum
- (60) L: Sempre aqueles ós, ós
- (61) T: [ri]

Observamos, em nossa análise, que a maioria das correções é sempre solicitada pelos alunos (pedidos de ajuda). As vezes, a professora fornece a resposta correta imediatamente após a solicitação (como na linha 108 abaixo: "fizéssemos?"). Em outras, ela dá apenas uma pista, repetindo parte do enunciado ou mudando a entoação (109) e os alunos, que já estão bastante acostumados com este tipo de correção, fazem os acertos necessários (110):

- (108) L: /.../ então se nós (.) fizéssemos? isso é; nós vamos estar preparados pra (.)
- (109) T: Se nós nós fi/ { se nós?
- (110) L: { Nós (.) se nós (.) ah! se nós fizemos se nós { fizemos isso /.../  
T: { Isso!

Em outras ocasiões, como na situação abaixo, os alunos se acham mais preocupados com a "forma" e a professora, por sua vez, com a "função":

Contexto: Na discussão onde falavam sobre o português de Portugal e o português do Brasil

(209) T: /.../ Eu tive uma professora que estudou lá [em Coimbra], mas ela disse que a faculdade lá é muito rígida

(210) L: Ah! aaah!

(211) T: [ri] é:

(212) L: Mas nós que nós usamos TIVE uma professora, não TINHA?

(213) T: é eu tive

(214) L: Ah?

(215) T: Eu tive uma professora

(216) L: Ah! você tieve, né?

(217) T: Hum! hum! eu tive (.) e: então: ela também era bem rígida conosco, né? /.../

Nesse exemplo, fica evidenciada a necessidade da aluna em saber por que não se usa "tinha" nesse contexto, já que a professora se refere a um fato no passado que, para ela, era "incompleto". A professora, por sua vez, ignora (ou não percebe) o apelo da aluna e não fornece a devida informação.

Como se vê, em aquisição/aprendizagem/ensino de línguas, as dúvidas do aluno surgem em qualquer nível lingüístico. Além dessas, existem outras relativas às funções e à comunicação em geral, como vimos acima.

## SEGMENTOS INTERACIONAIS NARRATIVOS

### Entre Thais e Rob

Nesta aula, devido ao estilo do aluno e a suas preferências, aliado ao fato de Thais não ser uma controladora da aprendizagem do aluno, foi possível separar momentos quase que estanques onde o aluno sustentou, por um período bastante significativo, a narração de um episódio: o terremoto, o qual passaremos a analisar.

#### a) Origem:

Neste momento da aula, a professora estava criando situações para que o aluno fizesse frases, utilizando o verbo no tempo presente do Modo Subjuntivo. A situação foi apresentada da seguinte forma:

(73) T: /.../ Você está lendo o jornal e o jornal traz as últimas notícias do (.) tornado (.) né? E diz que ele pode voltar (.) o tornado está chegando (.) né? Então você vai fazer comentários usando (.) tenho medo que...

Em resposta a essa solicitação, o aluno fez a seguinte frase: "Tenho medo que o tornado passe em frente de nossa casa. Se ele passar, nós vamos ficar em baixo da cama". Essa frase serviu de "gancho" para que a professora fizesse duas "perguntas sinceras" (linhas 81 e 83 abaixo), estimulando a participação do aluno. Teve início, assim, o período de aquecimento:

b) Aquecimento:

É o período em que professor/aluno começam a negociar o tópico. São períodos marcados por problemas com o léxico, com a forma gramatical e com a pronúncia, o que torna o discurso muito fragmentado, não permitindo que haja maior fluxo. Por exemplo:

*Fragmento 1*

(81) T: Já aconteceu isso com você?

(82) B: Já

(83) T: é? quando você era criança? E o que que vocês/muitas vezes é?

(84) B: Todas as casas tem um subterrâneo {nós ficamos lá durante o tor/nado  
T: é (.) um porão T: Hum hum

na esquina é... na na esquina do subterrâneo (.) em fundo da (.) da subterrâneo  
T: no canto

(85) T: Sei (.) e... do porão, né?

(86) B: Muito segura

(87) T: Basement?

(88) B: Basement não subterrâneo? /.../  
T: e...

Nesse fragmento, as dificuldades com o léxico --subterrâneo/porão e esquina/canto (84)-- exemplificam um discurso ainda bastante fragmentado, decorrente do esforço das pessoas em se fazerem entender. A professora se preocupava mais com a forma linguística apropriada ("canto"), e o aluno se preocupava em passar uma mensagem. Não se pode esquecer que esta é uma aula de gramática, e por isso mesmo, o

espaço dado ao aluno tem seus limites. Além disso, Thais já havia afirmado que procura "associar um pouco de gramática com a conversação" (p. 91 neste trabalho). E é nessa busca da forma mais apropriada que se nota a alternância de códigos (linha 87), na tentativa de que o aluno compreenda qual a melhor palavra a ser empregada.

Entretanto, uma nova dificuldade se instala. Apesar de sua formação universitária, e de demonstrar um amplo conhecimento de vocábulos específicos do inglês, não poderíamos classificar a professora como bilíngüe. Segundo Christophersen (1973:62), bilingüismo é um fenômeno complexo de diversos tipos e graus, que implica no domínio de duas línguas. Algumas dificuldades de Thais com a língua nativa do aluno, por vezes, também corroboram para que o discurso não flua facilmente, diante das dúvidas que surgem, como no caso acima (subterrâneo/porão/"basement"). O discurso na sala de aula de L2 se apresenta, muitas vezes, permeado de desentendimentos, a não ser quando o conhecimento é partilhado. O não-conhecimento da cultura do aluno faz com que, às vezes, questões culturais dificultem a comunicação. No caso, o aluno realmente estava se referindo a "subterrâneo" ("shelter"), mas a professora não associou um termo ao outro.

Apesar de todas as dificuldades mencionadas, podemos observar que aluno e professora começam a

sintonizar. Para Bob, a conversação assume um lugar privilegiado entre as atividades desenvolvidas em sala de aula, e diante do espaço que a professora lhe abre, faz sua primeira informação voluntária, como podemos observar na linha 84. Entretanto, a preocupação com a forma gramatical ainda quebra muito a tentativa de comunicação, como mostra o fragmento 2:

#### Fragmento 2

(90) B: Algumas vezes meus pais (5.) & (3.) ficaria (2.) fazeRIA (2.) FAzeria

(91) T: Faziam (.)(faziam? Fariam, hua!  
B: { (---) Would be?

(92) B: Fariam?

(93) T: Hum! mas eles realmente fizeram

(94) B: (2.) Fize/they would make? (would make)  
T: Hum!

(95) T: Acho que eles faziam(used to do?  
B: {Faziam?

(96) B: Faziam used to make faziam os camas dentro da porão e nós dormimos lá até ...  
T: Hum! HA HA Sei

até o (3.) até...até o (3.) storm?

(97) T: Tempestade

(98) B: Tempestade passar

(99) T: Passar

(100) B: Passar/passar /.../

O turno (90) acima foi a segunda informação voluntária



do aluno nesse segmento. Entretanto, as dificuldades com o tempo gramatical mais apropriado à frase, que tenta formular, fazem com que seu pensamento só possa ser completado no turno (96). A princípio, o aluno percebe que o verbo empregado não está correto (ficaria). Por isso, tenta uma auto-correção (fazeRIA) e percebe que algo ainda está errado. Inicialmente, a idéia que se tem é que Bob pensou que a pronúncia não estivesse correta, por isso repetiu mudando a tonicidade da sílaba: FAzeria. Diante de sua dificuldade, Thaís tem dúvidas quanto à correção (91). Para concordar com "muitas vezes", o tempo adequado seria o imperfeito do indicativo. No entanto, o aluno parecia querer usar o futuro do pretérito. Conseqüentemente, Thaís fornece as duas formas, tentando resolver a dúvida que o aluno demonstra ter com relação a esses dois tempos verbais. Na seqüência, ele alterna os códigos ("*would be*"), o que esclarece parcialmente a questão, tanto que Thaís resolve a arriscar duas novas possibilidades ("*would make*" e "*used to do*"). Assim, a questão se resolve (96). Logo a seguir, começa a narrativa propriamente dita, no momento em que Thaís lhe dirige outra "pergunta sincera" (101):

Fragmento 3

(101) T: Então vocês ficavam uma noite toda? ((no porão))

(102) B: Algumas vezes outras vezes só t/trinta minutos, vinte minutos depende de velocidade da  
T: Sei

tempestade/teste?

(103) T: Tempestade

(104) B: Tempestade

(105) T: Sei, hum! hum! E vocês & (2.) levavam comidas, velas?

(106) B: (2.) Não

(107) T: Não? ((bastante surpresa com a resposta))

(108) B: Nós/nós tínhamos um lanternas?

(109) T: Uma lanterna (.) hum! hum!

(110) B: (.) Mas nossa casa --- [ruídos externos] (3.) não (5.) não foi destruída?

(111) T: (2.) {Não/não FOI destruída  
B: Destruída

(112) B: (.) é destruída

(113) T: Nunca foi destruída (2.) hum! hum!

(114) B: Mas (2.) meu/meu a vó/meu vó? é ele era fazendeiro?  
T: hum! hum!

(115) T: Fazendeiro

(116) B: Fazendeiro e ele perdeu (4.) como se diz um grande edifício para os animais?  
T: A

(117) T: (.) Curral?

(118) B: (2.) Curral para os vacas?

(119) T: Para móbóbó [A professora com as mãos simula um chifre na cabeça, e com a voz um mugido de vaca]

(120) B: { (---) grande é curral? pen? Nós chamamos pen  
T: { A Sei curral {curral é 3?

(121) T: é acho que é (há hã (3.) foi destruído o curral da fazenda? Sei, e os animais? /.../  
B: { (---) é

Thais tenta estimular o aluno com outra pergunta (105), esperando que ele contribua com alguma informação a mais. Bob então, continua o seu relato. Na sequência, surge um pequeno desentendimento, gerado por uma questão cultural. Nos Estados Unidos, devido ao inverno rigoroso, os animais ficam em estábulos ("stable" ou "pen") fechados. No Brasil, principalmente nos lugares onde o inverno é mais ameno, os animais são recolhidos em currais (abertos). Em (116), ao perguntar como se diz "um grande edifício para os animais", Bob se referia àqueles ("*a building in which domestic animals are sheltered*"; "*a small enclosure for animals*") mas Thais entendeu estes. (Em sequência ao tópico iniciado no turno (114), Bob narra o episódio de um terremoto, que destruiu o "estábulo" da fazenda de seu avô, causando a morte de vários animais.)

Aluno e professora se engajam numa conversação onde o tópico da aula de gramática, revisão do Futuro do Subjuntivo, não tem espaço algum para ser desenvolvido. Aos poucos, as contribuições gramaticais por parte da professora restringem-se a "*feedbacks*" corriqueiros, característicos do discurso em sala de aula, como apontam alguns pesquisadores (Cazden, Long, Ferguson e outros):

(136) B: /.../ passar passou

(137) T: Sei passou { foi embora /.../  
B: { Passou

A professora, agora, não precisa mais se preocupar em estimular o aluno. Com muito mais naturalidade e espontaneidade, ele assume o papel de locutor a fim de narrar a sua estória (142, 146, 148):

#### Fragmento 4

- (142) B: Eu tinha um amigo/um amigo (.) é (.) o tornea/tornado (.) vem bem rápido  
 T: Hum! T: Hum! hum!
- é ... {sem/sem aviso e ele estava caminhando para casa do cor/do curral para casa  
 T: {apareceu rápido T: A
- (143) T: Do curral para casa
- (144) B: é para o (.) porão  
 T: {A
- (145) T: Porão
- (146) B: Porão e o tornado (.) levantou el/eli jogou dentro da portão da garagem de  
 T: Hum! T: Ah!
- ca/cabeça de frente cabeça de (---)
- (147) T: De cabeça ah! [bastante surpresa]
- (148) B: Fiuuuuuu [simulando vento] quase um/un/um arma piiiuuu [simulando um tiro de revólver]  
 T: A!
- (149) T: Nossa! E ele (.) se machucou?
- (150) B: No/não tem não tem marcas não tem (2.) só dor de cabeça [cai na risada e a professora o acompanha] mas a velocidade/velocidade (.) foi muito o alto? {alta (.) então ele  
 T: {Só bateu a cabeça Alta {A  
 passou do portão? fiuuuuu!  
 T: A
- (151) T: Como uma bala
- (152) B: Bala [Risadas] é verdade

Thaís agora restringe-se a introduzir algumas modificações a nível lexical, como na linha 142, quando o aluno diz que o "tornado vem bem rápido". Ela aproveita sua hesitação para sugerir outro verbo "apareceu rápido". Ela também faz uso de marcadores fáticos que funcionam como "retro-alimentadores" (Marcuschi, 1986) como "hum! hum!" , "hum!" , "ã" , "ah!" para orientar ou monitorar o aluno, ou para indicar sua participação na interação. Thaís corrige também a pronúncia de "porão", que Bob não nasaliza (144). As outras correções são rápidas, como em (150), para não interromper o ritmo da narrativa.

Devido à fase do processo de aquisição/aprendizagem em que Bob se encontra, falta a ele o vocabulário necessário para se fazer entender completamente. Por isso, lança mão de estratégias não-verbais:

(148) Fiuuuuuu [simulando vento]

piuuuu [simulando um tiro de revólver]

(150) Fiuuuu

Os turnos 146 a 152 mostram que Thaís e Bob estão mais sintonizados, rindo muito. Ela demonstra interesse ficando, às vezes, até surpresa com a narrativa do aluno (147). Ela abre espaço para que ele forneça as diretrizes, deixando aflorar o seu estilo próprio de se expressar. Thaís, sem dúvida alguma, é uma professora

estimuladora. Gostou das informações passadas pelo aluno sobre algo que não lhe era muito familiar. Além disso, o entusiasmo com o qual ele narrava esses acontecimentos e sua participação efetiva na aula eram contagiantes. Por isso, quando percebeu que ele não iria contribuir com nada mais, ainda perguntou-lhe se se lembrava de algum outro acontecimento interessante. Prontamente, Bob narrou mais um episódio. Dessa vez, houve um terremoto, antes que houvesse tempo de retirar os animais do estábulo. Com isso, estes ficaram presos, tendo que ser, depois, sacrificados por policiais. (Fragmento 5, Anexo V.)

Na revisão bibliográfica, verificamos que, muitas vezes, os aprendizes de L2, bem como de LE, têm que fazer uso de determinadas estratégias para criar um discurso coeso e coerente. Devido ao nível de aprendizagem do aluno-sujeito, não podemos classificá-lo ainda como competente comunicativamente. Entretanto, percebemos que ele já faz uso de determinadas estratégias que permitem que se faça entender perfeitamente. É o caso, por exemplo, desse episódio que acabamos de mencionar. Ele não conhecia ou não se lembrava do termo "sacrificar", por isso disse: "Os policiais precisam atirar [n]os animais".

Alguns estudos têm chamado a atenção para o papel das correções orais do aprendiz no ensino de L2. Parece claro, segundo Chaudron (1983:428), que as reações específicas do falante da língua-alvo às elocuções

corretas e incorretas do aprendiz, isto é, à maneira como as elocuções do aprendiz são aceitas, rejeitadas ou reformuladas, pode contribuir para o processo em si, e para o ritmo da aprendizagem do aluno de línguas. Annett (apud Chaudron) descreve três dimensões ou funções do "feedback": incentivar, reforçar (dando sustento à resposta do aluno) e informar (contribuindo com mudanças nas respostas). Ainda, para Chaudron, os professores de línguas deveriam tentar entender melhor quando e como corrigir os erros dos alunos.

De acordo com Long (1983b:451), a forma do "feedback" pode variar muito. Cada professor tem sua maneira própria de dá-lo. Os alunos, geralmente, mudam de professor para professor e têm que aprender como e quando cada professor dá o "feedback" e tentar interpretá-lo de acordo. Entretanto, nem sempre o "feedback" é muito informativo, como no exemplo de Long, que transcreveremos a seguir.

(1) Teacher: All together.

(2) T & Students: Yes, I always use a toothbrush to brush my teeth.

(3) T: Ok, David, can you repeat?

(4) S1: . It's brush eh

(5) T: Yes, I always use a toothbrush to brush my teeth.

(6) S1: It's always use a toothbrush and it's my teeth.

(7) T: I always use a toothbrush to brush my teeth. Marie?

Nesse exemplo, o aluno David deve ter interpretado que sua correção estava correta (6), pois nenhuma explicação lhe foi dada. Nesse caso, é muito improvável que ele consiga se lembrar do que disse (4), consiga comparar com o modelo que o professor reforçou (5), e consiga perceber a diferença, modificando, assim, sua futura tentativa de produção (6).

Voltando aos nossos dados, podemos afirmar que Bob está acostumado com os "feedbacks" de Thaís, e a rotina que se segue já lhe é bastante familiar. A sequência geralmente encontrada é a seguinte: o aluno faz um desvio, ou pede a ajuda da professora. Ela lhe dá o "feedback", e ele repete, como no fragmento anterior:

(166) B: /.../ horário da rush [desvio]

(167) T: Hum! no horário do rush [feedback]

(168) B: No horário da rush /.../ [repetição]

Percebemos, no exemplo acima, que o aluno seguiu o movimento normalmente executado. Entretanto, não conseguiu interpretar ambas as mudanças que apareceram no "feedback" de Thaís (repetiu o enunciado com a preposição *no*, mas não corrigiu a preposição *da* antes da palavra "rush"). Thaís não insistiu na correção. Uma sequência semelhante se dá após os seguintes pedidos de ajuda:



(168) B: /.../ é apé/aparecido?

(169) T: Apareceu

(170) B: Apareceu em cima da cidade /.../

(172) B: /.../ follow?

(173) T: Acompanhou

(174) B: Acam/accompanhou /.../

(176) B: /.../ eles estavam (.) gravando

(177) T: Filmando

(178) B: Filmando árvores grandes /.../

De maneira geral, Bob sempre consegue aproveitar o "feedback" de Thaís e modificar uma futura produção, como acontece no fragmento 4. Quando ele disse: "o tornado vem bem rápido", a professora entrou com a sugestão: "apareceu rápido" (linha 142). Agora, no fragmento 5, linha 168, após vários turnos, ele tenta repetir a expressão, mas não consegue: "o tornado sem aviso". Fica claro, aqui, que o aluno queria dizer que o tornado vem de repente, de uma hora para a outra, sem avisar --que era mais enfático ainda que "apareceu rápido". Naquele momento, ele só consegue verbalizar parte do que pretendia, com a omissão do verbo. Não se lembrou tampouco da alternativa antes oferecida por Thaís --"apareceu rápido"-- em (142).

Podemos notar que Bob aproveita todos os espaços que a professora lhe dá para que a aula se desenvolva da maneira como ele prefere, ou seja, com ênfase na fala. Isso só é possível porque Thaís é uma professora que tenta, mesmo que intuitivamente, diminuir a hierarquia que, naturalmente, existe. Ela é a autoridade total na sala de aula, pelo próprio papel que desempenha, além de pertencer à cultura dominante. Entretanto, nem sempre ela faz uso desse controle que lhe é conferido, como esse segmento interacional narrativo sobre o terremoto ilustra.

A participação no discurso construído entre professora e aluno é diferenciada, com respeito também, ao grau de participação de cada um. Embora não seja nossa intenção nos centrarmos em dados quantitativos, os números a seguir nos ajudam a visualizar a participação do aluno nesse segmento interacional. O quadro 1 mostra o número de palavras que cada um deles falou durante essa interação. Sabemos, porém, que a contagem das palavras pode ser enganosa, primeiramente, porque não reflete objetivos interacionais, e em segundo lugar, por se tratar de um discurso ainda muito fragmentado, onde aparecem muitas reduplicações, repetições, falsos começos, palavras ininteligíveis, que dificultam a contabilização.

Entretanto, como na primeira transcrição à mão fizemos uso de cores diferentes para as falas dos sujeitos e as da professora, e foi tão saliente a

diferença entre a participação do aluno nos segmentos interacionais, optamos por fazer essa contagem, mesmo que possa ser questionável por se tratar de números apenas aproximativos. Portanto, através dos quadros que apresentaremos em seguida a cada segmento interacional, tentaremos registrar as impressões deixadas em nossos dados de como as participações em determinados segmentos variaram radicalmente.

#### QUADRO 1

=====		
SEGMENTO INTERACIONAL	NUMERO DE PALAVRAS	
NARRATIVO	Thais	Bob
=====		
Terremoto	378	522

#### Entre Thais e Liz

Nesta aula, devido ao estilo de aprendizagem da aluna e o de ensino da professora, as narrativas, argumentações, descrições e dissertações surgiram brevemente dentro de outros segmentos, não tão distintos como na aula de Bob. Por isso, não foi possível descrevermos a origem, o período de aquecimento e a narrativa propriamente dita como na primeira aula analisada. Foram os seguintes os segmentos encontrados:

1. O primeiro surgiu no momento em que Liz foi solicitada a contar o que diria a um grupo de pessoas ao meditar sobre a parábola estudada em aula --Parábola das Dez Virgens (Mateus 25: 1-13, Anexo VI):

(92) L: Nós (---) preci/precisamos ? (2.) ser muito preparados pra (3.) ou estar? estar muito preparados por (.) ritárno eternal?

(93) T: Eternidade

(94) L: For return? de Jesus?

(95) T: Ah! volta!

(96) L: Volta { (---)

(97) T: { Para a volta de Jesus

(98) L: Então (2.) pra (6.) (---) saber que (.) esse pode acontecer de qualq/a qualquer dia e: ea: vi/viva muito (.) wisely: ? (2.)

(99) T: Sabiamente?

(100) L: Sabiamente! (6.)

(101) T: E quais seriam, o que você (.) diria pras pessoas de que maneira a gente poderia se preparar?

(102) L: (2.) Hum! (3.)

(103) T: Qual seria a melhor maneira da gente (.) estar preparando/preparada para a volta (.) vigiando, né? o que que a gente deveria (.) cuidar, né?

(104) L: (.) Wow! (.) ? eu acho que o versículo (.) PRINcipa/principal é dêize or doze aqui ?:  
T: { Principal?

(.) ya! eu não sei quem são vocês whew! e: nós precisamos (.) conhecer (.) Jesus e Deus pelo ler, pelo ler? através de ler?

(105) T: Hum! hum! pela leitura

(106) L: Da/da Bíblia e: oração por Ele (---) por Ele { (---) nbs/nós oramos pra Ele?  
T: [sussurrando] Pra Ele!

(107) T: Pra Ele

(108) L: Então eu que (.) doze, versículo doze, versículo doze é (.) versículo principal pra (.) saber como nós precisamos (2.) viver sabendo disso pela Bíblia e oração então se nós (.)  
T: Hum! hum!

fizéssemos? isso ?; nós vamos estar preparados pra (.)

(109) T: Se nós/nós fi/ se nós?

(110) L: Nós se nós (.) Ah! se nós fizemos se nós {fizemos isso (.) à: nós vamos  
T: {isso!}

ser preparados pra conhecer (---)

(111) T: Ok (.) mais alguma coisa?

A fala de Liz se caracteriza por uma série de recursos ou estratégias comunicativas e/ou de aprendizagem. O que fica evidente é sua dificuldade de expressão, que aparece através de (1) pedidos de ajuda (94, 104), "code switching" ou alternância de códigos (98, 104), longas pausas (98,100), hesitação (98) e repetição (104,106,108,110). Toda essa dificuldade pode ser resumida com duas interjeições, "wow" e "whew" (104), pronunciadas de forma enfática. A primeira indica surpresa ("Que pergunta difícil!") e a segunda, a dificuldade de expressão ("Como é que vou dizer o que estou pensando?"). Daí a necessidade de reestruturar a frase.

Esse segmento, apesar de se referir a episódios da Bíblia, não se caracteriza como narrativa. Liz, via de regra, não narra nada espontaneamente. A professora sempre precisa fazer perguntas a fim de induzi-la a contar o que leu na Bíblia.

2. O único segmento narrativo que analisamos, dentro de um longo segmento dissertativo sobre ecologia, o qual analisaremos posteriormente, é o que se segue:

(165) T: Você tem lido alguma coisa nesse sentido, sobre ecologia?

(166) L: Não, eu estava procurando naquela revista mas (.) não achei nada.

(167) T: E: nem: ouvido, você não tem ouvido nada sobre isto?

(168) L: (2.) Geralmente &: mas (.) mais nos Estados Unidos sobre floresta e: esse tipo de coisa/de coisa mas aqui não muito

(169) T: Que que você tem visto nos Estados Unidos que você tem:

(170) L: (.) WOW!

Nas linhas 165, 167 e 169, percebemos que a professora está em busca de um tópico. Provavelmente sua intenção é reverter o quadro que naquele momento se instalara na sala de aula: ela falando a maior parte do tempo e a aluna contribuindo com muito pouco na interação. Liz não gosta muito de conversar em aula. Isso já havia sido verificado no questionário exploratório e agora se comprovava na prática. O uso da interjeição "WOW!", de uma maneira tão enfática, pode ser entendido como "agora não tenho mais saída, preciso falar". E foi assim que teve início esse segmento narrativo:

(172) L: Me lembro de um homem ecologista &: [sussurrando tão baixo que não foi compreensível] (---)?

&: porque (.) ele estava sendo muito/ele estava fazendo muito barulho né? sobre  
T: Hum! hum!

(.) assunto de (.) & (.) a floresta e (.) challenging? & (2.) de owner (.) da terra  
T: Hum hum

(.) mais norte no norte do Brasil eu não se lembro o nome dele, mas & (4.) } é só  
T: Hum! } Eu não

(173) T:  
entendi muito bem, ele estava criticando

(174) L: Criticando

(175) T: Por que? Essas pessoas estavam fazendo o que?

(176) L: & (.) de acordo com ele destruíram a floresta para (.) & plantar what soja? {eu não sei soja?  
T: Soja?

não sei! (.) o que (.) esses outros (.)homens (.) & the owners estavam querendo fazer com as terras.

(177) T: Hum! hum! (4.) é uma coisa que a gente precisa pensar bem, né? e: (3.) é uma coisa  
L: Yeah!

bem nova né? Assim questão de seis, sete anos atrás é que começou a/pelo menos que eu (.)  
saiba, né? começou a ser mais intensificado a ação dos ecologistas, né?  
L: Hum! hum! L: Hum! hum!

Ok! muito bem! (.) Então vamos agora voltar para onde nós estávamos /.../

Nessa interação, vemos a repetição das estratégias mencionadas anteriormente, que refletem, de novo, a dificuldade de expressão da aluna, tanto que a professora, ao perceber que não viria mais nenhum avanço no tópico, encerrou a fala e partiu para outra atividade.

3. No final da aula, Liz começa a contar para a professora que vai viajar:

(389) L: Nós vamos viajar eu já falei? { pra você? yeah, então (.) ah! espero que (.) o tempo é: a:  
T: { Ah é! falou

{ esteja muito bom pra (.) ficar na praia e:  
T: { Espero que esteja:

(390) T: Hum! (.) acho que sim, né?

(391) L: (.) yeah! (.) vocês têm plã/ã:

(392) T: Vocês vão em hotel? ou: { é?

(393) L: { é eu acho (.) ã: nós vamos sair (.) amanhã cedo (.) e a: e só até: a  
noite de domingo? (2.) só (2.) { essa/yeah (.) meus pais el/es tinham um demora?  
T: { Hum! hum! T: { Tá jóia!

demora lá no aeroporto em Rio, mas eles não (.) podem ver/humhum eles não (.) podiam ver nada da cidade

(394) T: Ah! não puderam!

(395) L: (.) Não puderam ver nada

(396) T: { Não puderam ver nada hum! que pena!

(397) L: (.) Mas nós não (.) nós não vamos até Rio, mas um pouco no sul/a sul?

(398) T: Ao sul

(399) L: Qua/qual é o nome daquela cidade: { (---) yeah!  
T: { Histórica?

(400) T: Parati?

(401) L: Ah! Parati

(402) T: Isso acho que é Parati

(403) L: Mas é: só um pouco sul? Rio? do { Rio?

(404) T: { Eu creio que sim é hum\*1 hum! bem pertinho (---) não me  
L: Ok

lembro preciso olhar no mapa { [ri] (.) tá bom Liz  
L: { Yeah! [ri também]

(405) L: Bom/bom fim de semana



Essa é uma tentativa de narrar, de livre e espontânea vontade, algo que lhe é bem familiar: a viagem. No entanto, Liz encontra muitas barreiras na hora de se comunicar, cujas evidências são, basicamente, aquelas estratégias já mencionadas anteriormente: repetição, hesitação, pausa e "code switching".

Em (389), Liz começou a falar sobre a viagem, mas provavelmente, sua dificuldade com o tempo subjuntivo ("espero que (...) o tempo é: a: esteja") fez com que perdesse o ritmo. Tendo-se esgotado o assunto do tempo (389, 390), Liz começa a sugerir um outro tópico mas é interrompida por uma pergunta de Thaís, que também tentava dar continuidade à conversa (392). Depois de responder à pergunta com um "É, eu acho" (393), finalmente, Liz dá continuidade ao tópico da viagem, começando a falar sobre seus pais, com quem iria viajar pelo Brasil. Ao chegarem dos Estados Unidos, eles fizeram uma escala no Rio, antes de irem para São Paulo. Houve um atraso no voo ("delay", que ela traduziu por "demora"), e eles tiveram que ficar no aeroporto. Mas, "não podiam ver nada da cidade" (393). Thaís, que, por sua vez, parecia mais concentrada na forma da mensagem do que em seu conteúdo, logo corrigiu ("não puderam!"). Liz, percebendo o erro, repetiu a frase, desta vez, corretamente (395). Thaís, sem avançar o tópico, limitou-se a repetir novamente a mesma frase (396). Na sequência, Liz consegue dar

continuidade à conversa, falando sobre Parati, a cidade que pretendia visitar com seus pais. Mas, no final do segmento, ela faz uma pergunta "desastrosa" sobre a localização de Parati (403). A profesora, por não ter certeza, dá por encerrada a conversa (404), deixando o assunto, talvez, para depois.

Como vemos, a aluna se acha ainda limitada para se expressar com desenvoltura, o que desmotiva Thaís a participar. Assim, as duas não se afinam. A aprendiz, por sua vez, faz várias tentativas para se comunicar. O resultado, apesar de todas as suas limitações, é que Liz consegue desenvolver o tópico sugerido no início (389), apesar de não ter conseguido despertar grande interesse pelo assunto escolhido.

De acordo com os dados que fazem parte do corpus escrito deste trabalho, para Liz, a aprendizagem de línguas consiste em aprender regras gramaticais, ao passo que falar vem em segundo plano. Além disso, dentre as atividades que são desenvolvidas em sala de aula, para ela, a conversação se encontra em 6º lugar, e agora temos a oportunidade de verificar o porquê dessa preferência. Liz precisa sempre refletir para processar as novas informações. Isso faz com que sua participação na aula seja menos intensa que a de Bob, por exemplo. Os números a seguir refletem superficialmente essa participação:

## QUADRO 2

=====		
SEGMENTOS INTERACIONAIS	NÚMERO DE PALAVRAS	
NARRATIVOS	Thaís	Liz
=====		
1. Parábola das Dez Virgens	173	178
<hr/>		
2. Ecologia	93	118
<hr/>		
3. Viagem a Parati	64	119
<hr/>		
TOTAL	330	415
<hr/>		

## SEGMENTOS INTERACIONAIS DESCRITIVOS

### Entre Thaís e Bob

#### a) Origem:

Estes segmentos surgem a partir de exercícios orais, do livro-texto, do tipo "preenchimento de lacunas". Como é bastante característico em todo o livro, o exercício era um "drill" onde todas as frases só iniciavam com a conjunção "quando". Por isso, Thaís sugere ao aluno que faça uma frase com outra conjunção ("sempre que"):

(34b) B: Sempre que: (5.) sempre que (3.) sempre que (8.) (---)

[e o aluno se debruça na carteira]

As longas pausas que ocorreram nesse turno (perfazendo ao todo 16 segundos) e o notório desânimo demonstrado pelo aluno, serviram como sinalizadores para a professora de que essa conjunção não lhe era familiar. Segundo Ellis (1985:185), estratégias cooperativas podem surgir a partir de um apelo indireto do aprendiz, quando ele indica precisar de ajuda através de pausas, ou do olhar fixo, etc. Bob foi bastante enfático. Debruçou-se na carteira, numa atitude de desespero. Thais entendendo a mensagem, fornece imediatamente a tradução, numa tentativa de solucionar o problema:

(347) T: Always that

(348) B: Always that (7.)

(349) T: Sempre que

(350) B: Eu/eu entendo as palavras, mas always that

(351) T: Não?

(352) Eu não entendo

Neste ponto, ocorre um tipo de desentendimento ("misunderstanding"), muito recorrente em interações nativo/não-nativo: traduções literais. Para ajudar, a professora traduz, para a língua nativa do aprendiz, a conjunção "sempre que" por "always that", o que o aluno não entende (352), por não ter sentido em inglês. O

termo apropriado seria "anytime" ou "whenever" , que a professora não consegue acessar naquele momento. Percebendo o equívoco, Thais volta ao português, fornecendo dois contextos diferentes em que a expressão poderia ser usada: "Sempre que você quiser, pode pegar uma coca para tomar; sempre que você for aos Estados Unidos, passe pela Disneylândia ou Disney World, não sei como chama". Diante da dúvida surgida, o aluno sobrepõe sua fala, tentando dizer que existem duas.

Na sala de aula, de línguas, muito particularmente em aulas individuais, as sobreposições não são freqüentes. Segundo Cazden (1988:54), "em salas de aulas típicas, a mais importante assimetria nos direitos e deveres dos professores e alunos é o controle do direito de falar" (...). Além disso, o professor tem o direito de falar a qualquer hora, para qualquer pessoa; pode preencher qualquer silêncio ou interromper o aluno, pode falar para qualquer aluno em qualquer lugar e em qualquer tom e volume de voz, e "ninguém tem o direito de objetar" (idem, ibidem). Ao aluno não é dado o direito de falar a qualquer hora, e muito menos de interromper o professor. Para o aprendiz de línguas, tentar interferir na fala do professor, significa ter que romper duas barreiras ao mesmo tempo. A primeira é, naturalmente, comum a qualquer sala: desafiar a autoridade máxima em sala de aula --o professor-- e a segunda, é conseguir fazê-lo, de uma forma

satisfatória, embora o nível de competência na língua seja bastante limitado.

O que normalmente se observa, nas salas de aulas de línguas, é que diante de tais dificuldades, os aprendizes nem tentam arriscar a quebrar essa hierarquia. No entanto, Bob, devido ao seu tipo de raciocínio (indutivo), precisa da prática para depreender os princípios gerais que norteiam a língua que ora se propõe a aprender. Ele não é um observador passivo, ou seja, não aprende muito em situação em que não possa ter uma participação mais ativa. O debruçar sobre a carteira confirma isso. Assim, ele arrisca romper a estrutura da lição que se instalara, apesar de sua competência limitada na língua dominante. Ele não só sobrepõe sua fala, dizendo "os dois" (linha 353), como tenta reestruturá-la melhor, aproveitando a pequena brecha que surge ("tem dois"), de forma que não seja mais um impecílio para conseguir o seu intento.

Além disso, Thais demonstra ser uma professora sensível às necessidades de seus alunos e nem sempre assume seus direitos naturais como autoridade máxima em sala de aula, como já pudemos observar anteriormente. Assim sendo, ela novamente abre espaço ao aluno, pedindo-lhe um esclarecimento, por desconhecimento ou não, sobre a diferença entre Disneylândia e Disney World. E assim se originou o segmento descritivo dessa aula:

(353) T: /.../ { não sei como chama é tem duas?  
B: { os dois tem dois

(354) B: Land in Califórnia e World in Flórida

(355) T: Ah é? e qual você gosta mais?

(356) B: Eu gosto do que tem Epcot

(357) T: Na Califórnia?

(358) B: Não (.) Flórida

(359) T: Flórida

(360) B: Tem Epcot

(361) T: Ah! sei!

(362) B: Mas Disneylândia na Califórnia/na Califórnia é o original que Walt Disney cons...truiu?  
T: Hum!

(363) T: Hum! hum! sei, certo! /.../

A pergunta de Thaís: *E qual você gosta mais?* (355) foi a geradora do momento de conversação que se seguiu, momento este, em que professora e aluno estavam novamente afinados. O entusiasmo, que predominou, foi marcante, e o aluno passou a dar sucessivas contribuições voluntárias. Mostraremos, a seguir, alguns fragmentos que achamos mais significativos para ilustrar esse momento de interação.

Da mesma forma, como na narração, os segmentos interacionais descritivos também passaram por um período de aquecimento.

b) Aquecimento:

*Fragmento 1*

(370) B: /.../ Disney World tem parque de divertidos?

(371) T: Diversões

(372) B: Diversões? e... (---) muitas partes aventura, animais, Epcot &... (---) novos estudos de  
T: Hum!

filmes & muito interessantes e hotéis

(373) T: Hotéis

(374) B: Hotéis redondo?

(375) T: Em volta

(376) B: Em volta

Na linha 370, notamos a primeira informação voluntária de Bob neste segmento. O aluno não se deixa intimidar diante da não-familiaridade com o léxico. Ele se arrisca na língua e não se importa em pedir ajuda quando necessário (370, 372, 374). Além disso, pronunciar bem as palavras é uma de suas preocupações. Por isso, faz questão de repetir as elocuções da professora quando esta lhe dá algum modelo (375, 376).

Se Thaís fosse uma professora controladora, aceitaria a interferência do aluno, quando muito, apenas até esse ponto, e em sua retomada de turno, voltaria ao assunto anteriormente trabalhado: elaboração de frases. Entretanto, ela não segue essa regra. Ela sabe que, para o aluno, conversar é importante, e percebe ser esse um tópico em que ele



pode contribuir um pouco mais para a aula. Por isso, ela não deixa o assunto esfriar e lhe dirige mais uma "pergunta sincera" quanto ao preço dos hotéis dentro da Disneylândia. Bob informa que os preços variam de acordo com o tipo de hotel e o tipo de plano turístico. Novamente, parece que o assunto não vai ter continuidade, por isso Thaís lança-lhe outra pergunta (381):

Fragmento 2

(381) T: Certo! e você tem carro pra andar lá {ou

(382) B: Não preciso tem...ã...é... (2.) tem (3.) a...os...  
chamamos train é (2.) trem ã no ara? [o aluno gesticula um círculo]

(383) T: Ah! sei trem {circulando trem elétrico hum hum  
B: {eléctrico

(384) B: é...um emcim/não em cima da/da {terra

(385) T: da/da terra no ar ah! sei!

(386) B: é muito interessante

(387) T: é? e você {dá pra vo/

(388) B: Tem lagoas com barcos pode tomar um barco para o outro lugares também

T: Sei

T: hum hum

{ou alu/aluga  
(389) T: {Pode alugar? hã hã

(390) B: Pode alugar ã...o barco para...passear brincar

T: hum hum

A pergunta de Thaís, em (381), de acordo com nossa análise, pode ter duas interpretações. Pode ser uma pergunta do tipo "known-answer", onde a professora se passaria por ignorante no assunto, esperando que o aluno contribuísse com algum comentário a mais, ou uma

"sincere question", servindo como outro exemplo de sua não-familiaridade com a cultura do aluno. Entretanto, independente do tipo, a pergunta serviu como incentivo à participação de Bob, que a partir daí, passou a fazer a descrição da Disney World, assumindo a direção da aula. Thaís não precisa mais perguntar nada, devido à inversão de papéis. Agora é ela que é interrompida, como vemos nas linhas (387) e (388). A limitação da competência lingüística do aluno já não afeta muito seu discurso. Quando não conhece a palavra adequada, usa gestos para se fazer entender (382). O assunto começa a esquentar, e tem início, assim, o segmento interacional descritivo propriamente dito:

### c) Descrição

#### Fragmento 3

(398) B: /.../ Epcot é muito (---) incrível! incrível!  
T: hum! é?

(399) T: O que que tem no Epcot?

(400) B: (2.) É Epcot tem é...um...t\*ema? têm/têm?

(401) T: Tema, um tema?

(402) B: Theme?

(403) T: (2.) Time?

(404) B: Não/não/não time, um pensamento {sob... tema? do próprio Epcot do mundo da preservação do  
T: Tema {hum {hum  
mundo

(405) T: Da o que?

(406) B: Preservação

(407) T: Ah! preservação do mundo

(408) B: E cada país, muitos país tem...atrações né? E os/os/os compartimas grande tem...ã...

T: Hum

shows né? Você (2.) assisti ou vi uma bolinha enorme vidro...isso é símbolo/símbolo

T: Hum

T: hum

(409) T: Símbolo

(410) B: Do Eprot

(411) T: É eu já vi

(412) B: Incrível dentro dessa bola tem a história del mundo

T: Hum

(413) T: Do mundo

(414) B: Do mundo você...sento no/no carrinho e/e mudar devagar em cima em volta em? [o aluno

T: à

a

gesticula bastante para ilustrar] com/com...é...

(415) T: Imagens

(416) B: Imagens! todos os imagens coisas rials é...é... dinossóros

T: sei

(417) T: Dinossauros

(418) B: Dinas/sas/ e tem clima{é e o mesmo clima do/do/do jei do floresta [a professora acha graça]

T: {hum

cheias de florestas é é isso é verdade

Você... pensa que vo/pensa que...você

T: Ah! ah!

Ai! sei!

estivesse?

(419) T: Está

(420) B: Está no floresta /.../

O entusiasmo do aluno se evidencia através (1) da repetição da palavra "incrível" (398, 412); (2) da entonação enfática; (3) do ritmo mais acelerado; (4) das várias contribuições espontâneas, que contagiam a professora. Ela se surpreende com Bob (418). Nesse fragmento, ele está tão entusiasmado que fala muito mais que ela (122 vs. 31 palavras). Esta se limita a

pronunciar uma palavra aqui, outra ali (401, 403, 405, 407, 409, 413, 415, 419) e, eventualmente, uma frase (399).

O aluno está tão motivado a falar que, às vezes, mesmo depois de corrigido, prossegue, sem repetir a correção, o que, em outros segmentos, não acontece. Três são os exemplos: "símbolo/simbôlo" (408-409), "preserveção (404-407) e "dinossóros" (416-418). Neste último caso, ele tenta repetir a palavra correta. Como não consegue, desiste na metade do caminho e continua a descrição. A professora, por sua vez, não insiste na correção e não o interrompe. Possivelmente, agora, ela se acha mais interessada no conteúdo que na forma da mensagem. Tal hipótese pode ser validada por meio de outro exemplo, "compartimas" (408), ou seja, "compartimentos ou seções", que Thaís aceita sem interromper com a correção.

O único ruído que acontece nesse segmento também é recorrente em interações nativo/não-nativo, sempre que existe uma língua comum entre os falantes. No caso em pauta, a língua é o inglês, que a professora conhece. Muitas vezes, por não ter certeza de um termo, Bob recorre à língua materna para elucidar.

No entanto, como aconteceu no caso de pôrão (linha 85), mencionado anteriormente, às vezes, o nativo, por desconhecer o contexto em que ocorre o termo, tem dificuldade em entender. Ao ouvir Bob dizer que "Epcot tem um tema" (400), Thaís indaga: "Tema, um tema?"

(401). Para se certificar, Bob passa para o inglês: "Theme?" (402). Thais confunde "theme" com "team" e fornece a tradução inadequada, porém, com uma certa insegurança: "Time?" (403). (Se Bob não conhecesse a palavra "time", só se poderia supor o que iria acontecer na seqüência.) Por sorte, ele imediatamente esclarece: "Não [é] time; [é] um pensamento [...] tema?" (404). Ai, o relato prossegue.

No entanto, quando não existe uma língua comum entre nativo e não-nativo, tais "misunderstandings" podem ser esclarecidos com a ajuda de um colega, que tem condições de socorrer. Uma segunda possibilidade seria a negociação de sentido entre professor e aluno, por meio de contextualizações, feitas na nova língua. Uma terceira possibilidade seria não se chegar a conclusão nenhuma (o que, em geral, não acontece) e a quarta seria o desencadeamento de outro tipo de ruído, ou seja, ambas as partes acham (ou apenas o professor acha) que o caso foi elucidado, mas não foi. As vezes, o próprio aluno, para se livrar do "spotlight" sobre ele, diz ter entendido, interrompendo, de vez, aquele canal de comunicação.

Continuando, Bob prossegue seu relato da Disney, onde existem lugares com dinossauros mecânicos e aves pré-históricas, que parecem reais:

Fragmento 4

(430) B: Estão (.) voando em cima? incrível! [a professora ri do entusiasmo do aluno] incrível!  
T: hum!

e pode comer qualquer comida do...do mundo? japonês, chinês, alemão, francês, italiano  
T: %

(.) canadês?

(431) T: Canadense

(432) B: dês, méxico %... eu acho que Brasil tem é... %... país de... América do Sul... (2.)  
T: hum!

Inglaterra

(433) T: Então é grande {aquilo

(434) B: {Wow! é enorme! enorme! [(bastante entusiasmado) incrível! (professora ri) você  
T: %

não pode imaginér imaginar o tamanho desse/esse atração o todo atração reino de mágico  
T: {Hã hã Sei Certo!

Eprot...o aventura as lagoas, o/o (---) acho que quase...o meio de cidade de Campinas  
T: Hum

(435) T: Metade

(436) B: Metade

(437) T: Nossa! mas só naquela bola...

(438) B: Não, tem muitos outros acho que... 12 atrações o outro para... é...vida d/dentro do mar  
T: Sei

do mar? vivo! isso é vivo não é { (---)  
T: Ah! sei!

(439) T: { Uma viagem submarina

(440) B: Vo/você você: sentar no carrinho cober/coberto com tubos à camas [câmaras] de vidro  
T: % T: câ: % sei

e você (.) vai em cima { da água? [o aluno gesticula simulando um mergulho] em baixo, mas  
T: {Mergulha não, em baixo

dentro da (---) porque dentro da...câno? é? entende câno? pipe, pipe? é... é (2.) câno  
T: %

(441) T: Faz o desenho

(442) B: Como é {só um...[o aluno se levanta e desenha enquanto vai explicando para a professora] vidro  
T: {pode ser cano

aqui/aqui [(3,) desenhando] é... eu...só...todo {vidro {você está sentando no carrinho... {e  
T: {Hum! {hum

{passa...

(443) T: {O carrinho passa por aí

(444) B: Todo esse atração e...es...está em baixo da água todos os/os animais da/do mar [o aluno se  
T: {da água

sentar] {em cima, ao lado, em {baixo, é incrível! isso/so: vivo não é mágico  
T: {á T: {ri T: Seila aí que... T: Sei T: Hum

e tem outro...&...história do...eletricidade é incrível! incrível!  
T: Sei hum hum

Nesse fragmento, o entusiasmo de Bob é a tônica e se manifesta através dos mesmos recursos expostos acima (430, 434, 444, entre outros). Aqui também ele fala mais que Thaís (72 vs. 40 palavras), com a diferença de que ele usa frases completas enquanto que ela, a maior parte das vezes, se limita a empregar fáticos (430, 432, 434, 440) ou palavras isoladas (431, 435, 444). Para se ter uma idéia da participação do aluno nesta parte da aula, em que Bob fala sobre Disney World e Disneyland, basta compararmos o número de palavras proferidos por ele (num total de 1215) e pela professora (543), ou seja, ele falou duas vezes mais que ela. Sua motivação foi o tópico, que ele conhece muito bem e ela, não.

O que há de mais marcante no trecho acima é que o entusiasmo de Bob contagia Thaís. Ele tem tanto a dizer

que não abre espaço para as inserções da professora (437). Esta, por sua vez, demonstra muito interesse pelas informações fornecidas (433, 437) tanto que pede a ele que faça um desenho no quadro, a fim de elucidar o relato da viagem submarina por meio de câmaras de vidro (441).

Outro ponto interessante é o uso da linguagem gestual por parte de Bob (440). Por não saber como dizer "mergulhar", ele gesticula para se fazer entender. Os gestos têm fortes componentes culturais. Alguns podem significar uma coisa numa cultura, outra coisa em outra (cf. Harrison, 1983:92-3). No entanto, alguns podem ser decodificados quase que universalmente, como é o caso de "descer e subir", "sim e não". Desta forma, o gesto que indica movimento para baixo, no contexto do relato de Bob, passa a significar "mergulhar".

Como vemos, aos poucos, na medida em que locutor e interlocutor vão se afinando, cada vez mais, outras estratégias vão aparecendo. E o "discurso de sala de aula" vai, gradativamente, se aproximando da fala interativa, que se dá em outras situações (restaurante, hotel, ônibus, etc). Até a requisição do desenho poderia aparecer em outros contextos, com a ressalva de que teria que ser feito numa folha de papel. Todos os recursos utilizados pelos interactantes trabalham no sentido da compreensão mútua. E o que era antes, no início da aula, "discurso entre professor e aluno" vai,



aos poucos, se transformando em "interação nativo/não-nativo", ou seja, os problemas de comunicação surgidos decorrem da limitação lingüística do falante estrangeiro.

### QUADRO 3

=====		
SEGMENTO INTERACIONAL	NÚMERO DE PALAVRAS	
DESCRITIVO	Thais	Bob
=====		
Disney World	543	1215
<hr/>		

#### Entre Thais e Liz

Houve uma certa dificuldade em encontrar segmentos puramente descritivos nos dados. Isolamos apenas um, abaixo transcrito, que se configura, a nosso ver, como um caso em que se imbricam a descrição, a dissertação e argumentação:

(193) T: /.../ vocês têm a mesma coisa com o português de in/da Inglaterra e o inglês dos Estados Unidos?

(194) L: A: yeah!: a inglês lá, a inglês, né?

(195) T: O inglês

(196) L: O inglês lá é muito diferente de (.) dos Estados Unidos (.) mas: A: quando nos  
T: Hum hum!

morávamos lá, eu não me sinto A: sinto (.) a comparação entre os/as duas línguas really  
T: Hum!

mas A: só (3.) nós falamos muito (.) errado muitas vezes A: por exemplo (.) um frase ontem A:  
"what are sisters for" /.../

(200) L: /.../ em inglês nós falamos what are sisters for (.) mas realmente, gramaticalmente (.) nós não podemos terminar um: frase com FOR, { para {mas ninguém fala yeah!  
 T: {Hum! com (.) {preposição [a professora ri]

for what are sisters what are sisters for (.) então (.) mas entre Inglaterra e nós nos  
 T: Hum!

Estados Unidos, não/não (.) a lingu/linguagem muito diferente

(201) T: Sei! hum! hum! (.) e vocês acham que: os ingleses às vezes: da Inglaterra eles querem: a: preservar a/a língua? { eles acham ruim com vocês, por exemplo?  
 L: Eu {acho

(202) L: Ah! eu acho [a professora começa a rir] que eles pensam que nós (.) & (.) nós: &: nós temos destruindo a língua eu acho

(203) T: [ri] Estão destruindo [ri]

(204) L: Estão destruindo [a professora continua rindo] a linguagem yeah! {eu acho (.)  
 T: {Hum! Hum! hum! acho

sem dúvida /.../

Thais (193) pede a Liz que faça uma comparação entre o inglês falado na Inglaterra e nos Estados Unidos. Em resposta, Liz cita um exemplo (200), que poderia ser interpretado como descritivo, no qual a locutora descreve, brevemente, as diferenças entre as formas "what are sisters for?" e "For what are sisters?". Sob um outro ângulo, esse mesmo segmento poderia ser visto como dissertativo pois Liz, ao distinguir entre as duas formas, disserta, fala sobre as gramáticas normativa e falada. Além disso, ao concordar que os americanos 'falam "errado" (196), Liz argumenta em favor da gramática prescritiva. (O segmento argumentativo que se segue, será analisado a seguir.)

Um outro ponto que vale a pena ressaltar é o assunto pois é devido a ele que Liz se sente motivada a

participar. Sua participação é maior que a de Thaís, como mostra o quadro abaixo:

#### QUADRO 4

=====		
SEGMENTO INTERACIONAL	NUMERO DE PALAVRAS	
DESCRITIVO	Thaís	Liz
=====		
Inglês dos Estados Unidos		
X	81	158
Inglês da Inglaterra		
<hr/>		

Como a própria Liz afirma na entrevista, ela não é "muito 'spontaneous' para fazer conversação e esse tipo de coisa na aula." Ela prefere participar quando se trata de assunto mais geral embora sinta necessidade de dominar assuntos vários para se comunicar com os brasileiros. Como estes, por sua vez, gostam muito de conversar, é bem possível que Liz supere as barreiras que agora existem, devido ao grande incentivo que os brasileiros (primordialmente aqueles do tipo indutivo), em geral, dão aos estrangeiros (muito especialmente aqueles do primeiro mundo). Nesse tipo de interação intercultural, Liz terá chance de desenvolver seu lado indutivo.

## SEGMENTOS INTERACIONAIS ARGUMENTATIVOS

Argumentar é discutir, sustentar uma idéia, apresentar e contrapor razões que, através do raciocínio lógico, levem a uma conclusão. As argumentações são as últimas funções a serem alcançadas pelo aprendiz no processo de aquisição de L2, ou seja, quando ele já pode ser considerado lingüisticamente competente. Neste trabalho, quando falamos em competência lingüística, estamos englobando competência comunicativa ou discursiva, não sendo nosso interesse aqui, entrarmos no cerne da discussão que encontramos na literatura (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980). Ser competente é ter o conhecimento de regras gramaticais e o conhecimento de como são usadas em contextos comunicativos, e a habilidade de, ao fazer uso dessas regras (implícitas ou explícitas), tornar o discurso coerente e coeso. Assim, quando o aprendiz chega a esse nível de competência, ele é capaz de defender melhor suas opiniões, enfim, argumentar, principalmente, sobre temas de seu interesse.

Como os alunos que fizeram parte deste trabalho ainda apresentam uma competência limitada e um discurso onde não há muito fluxo, foram praticamente inexistentes os segmentos argumentativos. Entretanto, destacaremos alguns fragmentos das aulas, que podem ser considerados pré-argumentativos, ou seja, uma tentativa de superar as barreiras que a língua ainda

oferece, para a colocação de opiniões próprias a respeito de um assunto. Em outros fragmentos, é apenas a professora, devido ao seu papel, que apresenta seus argumentos, o que mostraremos abaixo.

### Entre Thaís e Bob

No início da aula, no momento em que Thaís explicava a Bob o motivo da sua ausência no dia anterior, começou a se esboçar um segmento argumentativo entre os dois, que, infelizmente, não teve continuidade:

(13) T: /.../ o Daniel [filho da professora] está com muita febre, né? Então eu fiquei [ontem] com ele. Ele está sozinho.

(14) B: Hoje?

(15) T: É eu não o mandei para a escola porque estava chovendo, né? Então eu falei pra ele ficar em casa

(16) B: Sozinho?

(17) T: É

(18) B: Ele não tem é: medo?

(19) T: Não, não tem não. Ele fica na televisão o tempo todo quase (.) ou às vezes lendo (2.) então ele fica bem (2.) Tá bom então é (.) vamos continuar com (.) se lembra do Pai Nosso mais uma vez?

Apesar de ser o único, em toda a aula, esse segmento ilustra um ponto interessante próprio da interação professor/aluno. Ao ouvir que o filho de Thaís havia ficado sozinho em casa, e doente, Bob se

surpreende e logo pergunta: "Sozinho?" (16). Afinal, como pai, ele compreende o problema da mãe em deixar o filho doente em casa e o problema de a criança ficar sozinha, devido aos compromissos dos pais.

As conjunturas econômicas, sociais e trabalhistas brasileiras, muitas vezes, impõem aos pais esse tipo de situação, não permitindo a eles faltar ao trabalho. Isso implica em descontos proporcionais no salário, principalmente nos dias próximos ao fim-de-semana (era uma sexta-feira), ou vésperas e dias subsequentes a feriados. Para Thais, segundo seu próprio depoimento, ter que trabalhar deixando o filho doente sozinho era uma questão bastante delicada e difícil de ser compartilhada com o aluno. Muito provavelmente, se levasse o assunto adiante, ela poderia não conseguir controlar mais seu lado emocional. Se essa interação ocorresse fora da sala de aula, entre dois amigos, por exemplo, com certeza teria tomado um outro rumo.

Por se tratar de uma interação na sala de aula, Thais impede que Bob avance na questão, delimitando logo os territórios. Ela corta, dizendo que o filho "não tem medo não" e introduz um novo tópico. Ao fazer isso, ela coloca Bob no papel de aluno, não permitindo maiores comentários sobre sua vida pessoal.<sup>11</sup>

Tal ação (ou reação) pode ocorrer em qualquer tipo de interação, sempre que o interlocutor se sentir posto em xeque. A diferença está apenas no modo como os cortes são feitos. Na fala interativa, por exemplo,

digamos, entre dois colegas, poderia ocorrer, em situações semelhantes (de preservação de face), a sugestão de um outro tópico, ou até a explicitação de não se querer tocar naquele assunto. Na sala de aula, a professora, em geral, transfere o turno para o aluno, como em (19) acima.

#### QUADRO 5

=====		
SEGMENTO INTERACIONAL	NUMERO DE PALAVRAS	
ARGUMENTATIVO	Thaís	Bob
=====		
Ausência de Thaís (filho doente)	99	23

#### Entre Thaís e Liz

Retomaremos aqui parte do segmento descritivo, analisado acima, no qual começa a aparecer a argumentação:

- (201) T: /.../ e vocês acham que: os ingleses às vezes: da Inglaterra eles querem: a: preservar a/a língua? { eles acham ruim com vocês, por exemplo?  
L: Eu { acho
- (202) L: Ah! eu acho [a professora começa a rir] que eles pensam que nós (.) & (.) nós: &: nós temos destruído a língua eu acho
- (203) T: [ri] Estão destruindo [ri]

(204) L: Estão destruindo [a professora continua rindo] a linguagem  
 T: Hum! yeah! Hum {eu acho (.)  
 Hum {hum acho  
 sem dúvida

(205) T: /.../ acho que é muitas vezes é a mesma coisa que acontece conosco

(206) L: Portugal? Ah é? a linguagem de Portugal  
 parece muito formal, or/  
 T: Hum! hum!

(207) T: É, {pra mim é, eu acho que é bem (. ) muito formal, né? e: acho que tem muito mais regras né?  
 e:  
 L: {Hum! hum! hum!

(208) L: Você acha que: e/ainda eles estão ensinando esse tipo de língua nas escolas? or:

(209) T: Ah! eu creio que sim, inclusive Coimbra, como diz aqui, é um Centro Cultural {né? em Portugal  
 L: Ah! lá  
 é é uma cidade que tem: é: um/um centro assim de línguas, né? é: eu tive uma professora que  
 estudou lá, mas ela disse que a faculdade lá é muito rígida [a professora ri] é:  
 L: Ah! aaah!

/.../

(307) L: Deixe/deixe-me perguntar então você (. ) você acha que ele/se ele (4.) se eles é: esti-  
 T: Hum!

estivesse vivo hoje (. ) você acha que ele (. ) concordaria com as mudanças com o subjuntivo  
 (. ) a: seu eu vou ao São Paulo amanhã, esse tipo de coisa? {só porque as pessoas estão  
 T: Hum! {hum!  
 falando assim?

(308) T: Hum! hum! eu creio que ele aceitaria (. ) numa boa

(309) L: Essas mudan/mudanças A!

(310) T: Hum! hum! Creio que sim (. ) hum! hum: é: porque faz parte né? o que  
 o povo está falando: então: (. ) a/a língua está em constante evolução (. ) né?

(311) L: E (. ) nas universidades, como eles estão ensinando agora [mudando o tom de voz como se outra  
 pessoa estivesse falando] Ah! se você (. ) quer ensinar subjuntivo tudo bem, senão é/

(312) T: há duas linhas (. ) né? a dos gramáticos e a dos linguistas e a dos linguistas é/  
 o  
 L: Yeah!



- lingüista/o lingüista aceita { estas mudanças não (.) acham normais, né? } e:
- (313) L: Estas mudanças [aponta para o texto] { Como ele
- (314) T: É (.) como (2.) como uma mudanç/aceita apenas como se fosse alguma coisa diferente  
L: Yeah!
- agora os gramáticos já (.) conservam/são mais conservadores, { né? então eles já diriam que  
L: { Hum!
- não, que você precisa ter/a/li/aprender a língua padrão: agora tá certo que dependendo do  
nível com quem você vai falar, { né? você precisa ter (.) a língua padrão, claro se  
L: { A L: Hum!
- for uma:
- (315) L: Político?
- (316) T: É, uma autoridade, uma pessoa (.) instruída (.) { ela vai/vai falar o português correto  
L: { Hum! L: Hum hum
- né? (.) então você precisa (.) ter a noção do/dos dois { né? (.) e (3.) então: já o povo  
L: { Yeah!
- mais simples já (.) fala (.) né? às vezes com/e/estes (.) [simulando aspas] Erros né?
- [ri] { (2.) tá bom!  
L: Yeah! { yeah!
- (317) L: Eu só quero saber/saber â: o que é certo e: daí se eu { se eu â: mudar/se eu { mudar? (.) é:  
T: { Exato! L: Hum hum
- por coisa de uma escol/escolhada?
- (318) T: Escolha

Como vimos anteriormente, Liz privilegia mais a gramática prescritiva, considerando, assim, a gramática falada "errada". No trecho acima, no qual a argumentação se desenvolve, ela não explicita seu ponto de vista. Ela compreende as colocações de Thaís, contrárias à sua, mas não contra-argumenta. Ela apenas tenta cercar a professora por meio de perguntas (206, 208, 307, 311).

A impressão que se tem é que Liz, depois de acompanhar atentamente a linha argumentativa da professora, acaba concordando com o posicionamento em favor da gramática falada, com uma ressalva. Ela demonstra querer aprender as formas prescritivas para ter condição de optar por uma ou por outra (317).

O que mais se destaca nesses segmentos são as perguntas formuladas por Liz. Isso porque, em geral, quem faz as perguntas na sala de aula é a professora. Para o aluno de segunda língua, passar da fase de interlocutor (na qual ele, em geral, só responde às perguntas do professor) à de locutor (na qual ele não só emite opiniões mas também questiona) é um avanço no processo de aquisição de línguas.

Um outro ponto importante a destacar é o posicionamento da aluna. Por ser do tipo dedutivo, ela acha a gramática importante. Como em toda sala de aula há alunos do tipo dedutivo (e do tipo indutivo), depreende-se daí a necessidade de se trabalhar também com a gramática na sala de aula. Isso, é claro, se o objetivo do professor for atender a todas as necessidades do grupo, como um todo.

Quanto aos dados quantitativos, como mostra o quadro abaixo, Liz participa ativamente da interação. Ela se colocou mais no papel de interlocutora quando se tratava de assunto do domínio exclusivo de Thaís (português do Brasil versus português de Portugal) ou

quando se tratava de assunto no qual Thaís demonstrava mais competência (linguagem formal versus informal):

# QUADRO 6

SEGMENTO INTERACIONAL		NUMERO DE PALAVRAS	
ARGUMENTATIVO		Thaís	Liz
<u>1. Inglês</u>			
Inglaterra		31	29
x			
Estados Unidos			
<u>2. Português</u>			
Portugal		107	50
x			
Brasil			
<u>3. Linguagem formal</u>			
x			
informal		172	129
TOTAL		309	208

## SEGMENTOS INTERACIONAIS DISSERTATIVOS

### Entre Thaís e Bob

Nesta aula, que se denominava "aula de gramática", houve bastante interação entre Thaís e Bob, que falaram de vários assuntos, como vimos nos segmentos narrativos, analisados anteriormente. Entretanto, de acordo com os objetivos da escola, Thaís tem um programa a cumprir. Essa necessidade foi a mola propulsora dos segmentos dissertativos que se seguem. Depois de uma pausa e de três marcadores discursivos (então/ok/tá bom), a professora entra com o futuro do subjuntivo.

O que prevalece nestes segmentos é a fala metacomunicativa, cuja função é controlar e monitorar o sistema comunicativo na sala de aula (Stubbs, apud Cazden, 1988:160). As perguntas que aparecem agora não têm o objetivo da informação, como na comunicação natural, ou como pudemos destacar nos segmentos narrativos e descritivos anteriormente analisados. Agora, as perguntas têm, acima de tudo, objetivo pedagógico.

Quanto ao aluno, percebe-se que ele aceita as regras do jogo, ou seja, ele assume, de novo, seu papel de interlocutor e de aprendiz. A motivação para contribuições espontâneas se esvai, à medida em que seu conhecimento metalingüístico é acionado. Conseqüentemente, não há, nestas passagens, fluxo

discursivo, como os exemplos abaixo podem mostrar:

[A professora pede ao aluno que faça uma sentença com a conjunção SE]

(258) B: A (3.) se (4.) se eu (6.) se (16.) se eu fazer (2.)

(259) T: Verbo fazer

(260) B: Fizer (.) isso (2.) eu vou (5.) à eu vou (3.) ganhar

(261) T: Hum hum! se eu fizer isso eu vou ganhar, pode ser isto sim, que mais? (3.) quando eu for a São Paulo, eu vou na feira hippie (4.) se eu fizesse essa sentença (.) quando eu for a São Paulo, quando eu for a São Paulo eu vou à feira hippie (3.) tá? Então quando [aponta para o quadro] eu for a São Paulo, [aponta novamente] eu vou à feira hippie, tá? Então a conjunção quando, tá? (2.) também (3.) se eu disser assim é outra sentença hum! (2.) assim que... eu sair (3.) Ah! não! assim que você sair, apague a luz. Assim que você sair da sala, apague a luz. Então ASSIM QUE, [escreve no quadro assim que] com o futuro (.) do subjuntivo. Assim que você sair, eu não sei quando você saia, entende? Nem QUANDO, a hora exata que você vai sair, é um futuro incerto, por isso é que nós usamos o futuro do subjuntivo, então assim que você sair, apague a luz (.) Sabe que/que quer dizer assim que? as soon as tá? Traduza  
B: Hum!

esta sentença

(262) B: As soon as (---)?

(263) T: Isso! tá? assim que e logo que também são sinônimos [escreve no quadro] logo que, são têm a mesma idéia tá? Logo que você sair, apague a luz (8.) sempre que [escreve no quadro]  
B: Hum hum

Sempre (.) que (3.) sempre que você for a São Paulo, passe pelo Dunkin' Donuts [audando a entzação], né? Dunk: é certo? Sempre que você for a São Paulo, passe por lá (2.) para comer uns umas bolachinhas uns biscoitos, né? Então, sempre que você for, futuro do subjuntivo  
B: Hum hum

tá? for a São Paulo, tá? [Tosse] Também com/é com esta expressão DEPOIS QUE [escreve no quadro] depois que (13.) depois que você tomar todo/eu falo para o Daniel[seu filho que está doente, motivo de sua ausência no dia anterior], depois que você tomar o remédio, você pode assistir tele/televisão, depois que você tomar o remédio, ele não gosta de tomar remédio, então eu preciso dar algum prêmio para ele, né? Então, depois que você tomar o remédio, você pode assistir televisão, tá? entende? depois que? (.) depois que você comer tudo, você vai comer a sobremesa, pode comer bombom, chocolate, tá? Então, depois dessa expressão nós usamos o futuro do subjuntivo e na outra cláusula, pode ser o futuro do presente ou pode ser também o imperativo [escreve no quadro futuro do presente, imperativo] (5.) à...como é aquele caso que eu falei assim que você sair, apague a luz, é imperativo, apague a luz tá? certo? Tem também a expressão enquanto, while [escreve no quadro] (5.) enquanto você estiver em Campinas, vocês vão ter um estudo bíblico na sua casa, né? [o aluno confirma com a cabeça] enquanto vocês estiverem em Campinas, vocês estarão tendo um estudo bíblico (2.) certo? while (2.)  
B: Hum hum

hum hum hum (2.) [ o aluno aproveita a pausa e bebe um pouco do refrigerante] (---) então estas são as principais conjunções, né? Vamos ver algumas sentenças (4.) [A professora se senta] Aqui nós temos nesta/nesta linha aqui de baixo [ela se levanta e aponta no livro do aluno] quando eu falar português, não estão completas, eu quero que você complete essa sentença aí [senta-se novamente] quando eu falar português

(264) B: (2.) eu (2.) eu (6.) & (9.) ninguém (2.) sempre vai entender vai { enten

(265) T:

não é verdade! [ri]

Hum! hum!  
B: Hua! hum!

{ Ninguém vai entender /.../

[continua rindo e volta ao livro texto para a próxima sentença: quando tu falares inglês e ela mesma a elabora]

/.../ quando EU falar inglês ninguém vai se entender [ri]

Como se pode notar, no segmento acima, o que prevalece é a "comunicação de mão única", nas quais os professores dominam, dando ao aluno poucas chances para falar (Long & Sato, apud Ellis 1985:145). Nesse segmento, ao contrário dos anteriores, o aluno só quebrou a monotonia da dissertação da professora com os retro-alimentadores: Hum! (261) e Hum! Hum! (263), ou quando sua participação foi solicitada: "Traduza esta sentença" (261) e "Complete essa sentença aí [quando eu falar português - do livro texto]" (263).

Bob, por achar a gramática secundária, não se motiva com as explicações sobre o subjuntivo e fala pouco, como mostra o quadro abaixo:

## QUADRO 7

=====		
SEGMENTO INTERACIONAL	NUMERO DE PALAVRAS	
DISSERTATIVO	Thaís	Bob
=====		
Explicação Gramatical	700	122
<hr/>		

Isso se deve, primordialmente, à sua necessidade de falar na língua e não sobre a língua, ou seja, usá-la para efeitos comunicativos.

### Entre Thaís e Liz

Ao contrário do que ocorreu com Bob, este foi o segmento interacional mais natural da aula, devido, possivelmente, ao estilo de aprendizagem da aluna e o de ensino da professora. Ambas são dedutivas, e para Liz, aprender uma língua é, primeiramente, aprender as regras gramaticais. Por isso, apesar de esta aula ser de conversação, o papel que prevaleceu foi o da professora, que explicou, definiu e exemplificou, do começo ao fim da aula, praticamente.

Muitas vezes, os tipos de segmentos se misturam (dissertativos e descritivos), como no exemplo que mostraremos a seguir. Thaís havia acabado de trabalhar com a parábola da Bíblia e retomou o assunto, provavelmente inacabado, da aula anterior: ecologia. Ela trouxe alguns livros de sua casa, como material complementar, e passa a apresentar à aluna o que

coletou:

Fragmento 1

- (123) T: /.../ você se lembra que: a gente viu alguma coisa sobre ecologia, né? [abre outros livros]  
naquela parte (3.) então (2.) eu tinha alguma coisa na minha casa sobre ecologia,  
L: Hum! hum! Hum! hum!

então eu achei interessante (2.) num artigo e ele diz, é uma enciclopédia né?  
e: a: n/não é muito complicado não. é bem simples [chega o livro bem perto da aluna e lê,  
L: Hum hum

acompanhando com uma caneta aquilo que está lendo] então, "ecologia é o RAMO da biologia que  
estuda as relações que os seres vivos mantêm entre si e com o meio ambiente" (3.) então  
L: Hum!

é/é uma parte da biologia, né? que estuda os seres vivos (.) e o meio ambiente então  
L: Hum! hum!

como dele se alimenta, aquelas que ficam à volta dele: e ainda, onde que eu vi [procura no  
livro] (3.) acho que aqui é um exemplo de um ecossistema { ecossistema é composto de  
L: Hum! hum!

seis partes (.) é a energia solar (.) acho que (está aqui ó) [muitos ruídos externos] acho  
que eles são/significa (2.) os seres vivos e os não vivos (.) que pertencem ao ambiente  
vivos e não vivos (2.) [aponta para as figuras do livro] os produtores, os consumidores  
primários, secundários e os decompositores, então: a: tudo, nada se perde, você se lembra de  
uma teoria nada se/na/no mundo nada se perde (.) não me lembro qual o cientista que disse  
que descobriu isso

- (124) L: Nada se perde!

- (125) T: é tudo se transforma, nada se perde não? Ah! não me lembro agora também, mas ele diz  
L: Hum!

que tudo tudo/tudo é: a: faz parte. Então, por exemplo, [aponta a figura] este animal, o alce  
come essas folhas né? e as folhas (.) fabricam a fotossíntese, né? e ele/ estes animais comem  
as plantas, depois eles defecam, ou quando eles morrem né? a: estas bactérias (---) também a:  
decompõem os cadáveres. Sabe o que é decompor? os cadáveres eles também (.) trazem  
L: Hum hum

nutrientes pra terra (.) que é a/ (.) é absorvido de novo pela árvore

- (126) L: Absorvido?

- (127) T: Absorvido [faz gestos para ajudar a compreensão]

- (128) L: Ah!

- (129) T: Né? pela árvore e transformado novamente em vitaminas, em nutrientes para a  
L: Hum! hum!



- árvore e começa tudo de novo                      né? E: então eu achei bem interes<sup>sante</sup>
- (130) L:                      Hum! hum!                      { Então esse é
- ciclo? ciclo? [aponta para o livro]
- (131) T: É! né; (2.) [vira a página do livro e fala sussurrando] deixa ver o que mais que eu vi aqui
- (132) L: (10.) Os predadores é: são esses fungos? [apontando a figura]
- (133) T: Hum! hum! /.../

Nesse segmento, Thaís tenta motivar a aluna com um assunto de seu interesse, a ecologia. Depois de uma longa exposição, a partir do texto, Liz demonstra ter acompanhado tudo com interesse, ao concluir, com Lavoisier, que na natureza "nada se perde" (124). Talvez por limitação lingüística, ela não teve condição de contribuir muito, levando o assunto à frente. Contudo, houve interesse.

Abrindo parênteses, na entrevista, perguntamos a Liz, enquanto assistia ao video-tape da aula, o que é que ela mais gostava de discutir --um assunto pessoal, ou um assunto como esse que surgiu na aula. Esta foi a resposta:

"Eu sou muito "wishy-washy?"... eu gosto de falar sobre coisas que eu vou usar na minha vida com as/os outros brasileiros, então eu gosto de falar sobre: a Bíblia, mas eu ainda eu estou eu sou muito fraco com a linguagem da Bíblia, mas: eu vou trabalhar sobre isso. Mas também, eu sei

que lá em Uberlândia, onde nós vamos morar: eu vou ficar em casa muito: e: eu não quer eu não quero que meu vocabulário é: tão pequeno, então eu gosto de falar sobre: a: coisas fora desse/desse mundo (...) então eu gosto de falar sobre: discutir eco/ecology e: a: eu gosto de ler: revistas prá aprender um outro vocabulário que: a: I wouldn't be exposed to: eu não tenho um jeito pra confrontar esse tipo de vocabulário: então: &: the big thing: the grande coisa é: vocabulary, vocabulário, então eu gosto de falar sobre outras coisas do que só pessoais".

Decorre dessa necessidade, a vontade de Liz em ler textos sobre vários assuntos e, também em aprender vocabulário. Aliás, ao indagar sobre o termo "absorvido" (126), Liz, possivelmente devido à sua formação religiosa, já conhecia o termo "absolvido". O gesto, usado por Thaís, esclareceu a diferença entre esses pares mínimos. Thaís, por sua vez, percebendo o grande interesse de Liz por vocabulário, sempre que surge um item lexical novo, ela explica:

Fragmento 2

(155) T: Sabe o que é colheita?

(156) L: (2.) Não

/.../

(159) T: Quando você planta e depois você vai colher colhe/é: colheita quando já está no  
L: Yeah!

ponto para (.) pegar os/ os frutos né? (então muitas vezes) [ruídos]  
L: Ah hum! L: Hum! hum!

cê tá lem: cê tá entendendo o que eu estou falando?

(160) L: Perda?

(161) T: Perda [gesticula bastante tentando fazê-la compreender melhor] perdemos toda a colheita (.)  
quer dizer, foi tudo por água abaixo (.) às vezes a poluição ou alguma coisa interfere  
L: Ah! Ah!

afeta, né? na colheita, então você perde toda a colheita, você não consegue colher  
L: Ah! yeah!

tudo o que você precisava

/.../

Como vemos, nos dois fragmentos acima, a fala de Thais sobressai, devido ao seu papel de locutora e de professora, que fornece as diretrizes, que conduz a aula. Seu papel tem dupla função: a de explicar o conteúdo e a de adequar sua fala à competência linguística da aprendiz. Devido a isso, sua fala se acha marcada por repetições, sinônimos, pausas, ritmo mais lento, característicos do chamado "foreigner talk", ou seja, o discurso típico do falante nativo em interação com um não-nativo. Segundo Freed (1983:422), os falantes nativos em conversação com falantes não-nativos, além da troca de informações têm duas outras

preocupações: a compreensão e o fluxo contínuo da conversação. E é por isso que observamos, nessas duas aulas analisadas, uma constante preocupação por parte da professora ao tentar certificar-se de que os alunos estão compreendendo tudo o que está sendo falado.

Esta aula era de "conversação", a partir da interpretação do texto de João Ribeiro, que é retomado assim que o assunto sobre ecologia se esgota:

(177) T: /.../ Ok! muito bem! (.) Então vamos agora (.) [barulho de páginas sendo viradas] voltar para onde nós estávamos (.) nós vimos ontem isto aqui: [consultando o livro-texto] (4.) Ah! hoje a gente vai ver um texto

/.../

(181) T: Este texto foi escrito por João Ribeiro

(182) L: E esse é sobre gramática? ou só: [as duas riem]

(183) T: Olha, João Ribeiro, veja na página duzentos e vinte e quatro [a aluna prontamente vira a página sugerida pela professora e acompanha a leitura que ela faz de uma pequena biografia sobre o autor] "João Ribeiro é autor de uma famosa gramática da língua portuguesa" (.) em que revela uma visão muito ampla para a época"/

(184) L: Hum! muito adiantada?

(185) T: Isto! (.) [e continua a leitura] "já naquele tempo" ele escreveu/ele viveu entre 1860 e 1934 né? "já naquele tempo a colocação de pronomes átonos era uma polêmica". "vamos

L: HUM!

apresentar uma orientação bem geral ao final deste comentário. Quanto às datas da Independência e outras" nós vamos ver depois mais & mais tarde né? e [continua a leitura] "você pode consultar o quadro" está aqui atrás no livro depois a gente vê tá?

L: Hum! hum!

então este (.) João Ribeiro vai fazer (.) um comentário sobre (.) a, gramática (4.) então é o seguinte. Ele é um pouco mais difícil, mas (.) {você primeiro não/não leia, tá? não

L: {---}

L: Ok

leia, eu vou ler {e você vai tentar entender (.) [começa ler o texto] "Colocação de Pronomes  
L: {ler

A nossa gramática não pode ser inteiramente a mesma dos portugueses. [dá uma pausa, acena com a cabeça para a aluna como que checando se a sentença lida foi devidamente compreendida. A

aluna por sua vez compreende perfeitamente a atitude da professora e diz: ] [a  
L: Hum!

professora então continua a leitura do texto] "as diferenciações regionais reclamam estilo e método diversos. A verdade é que, corrigindo-nos, estamos de fato a mutilar idéias e sentimentos que nos são pessoais (.) já não é a língua que apuramos, é o nosso espírito que sujeitamos a servilismo inexplicável. Falar diferentemente não é falar errado. A fisionomia dos filhos não é a aberração teratológica da fisionomia paterna" (.) [a professora fala então com riso na voz:] depois nós vamos ver estes termos [a aluna ri e a professora continua a leitura] "Na linguagem, como na natureza, não há igualdades absolutas, não há, pois, expressões diferentes que não correspondam também a idéias ou a sentimentos diferentes. Trocar um vocábulo, uma inflexão possa, por outra de Coimbra, é alterar o valor de ambos a preço de uniformidades artificiosas e enganadoras. O fato mais característico, por ser o mais estudado e conhecido, é o da chamada colocação dos pronomes. Fora daí, há uma multidão de outros pequeninos fatos que nos atarantam a paciência e dão largas ensanchas aos profissionais do que se deve dizer. Uma casa mobiliada. Não senhor, diga uma casa MOBILADA que é como se diz em Lisboa. O trem descarrilhou (.) Alto lá! Diga DESCARRILOU que é o certo. E TREM não é palavra de bom cunho (.) COMBOIO é que é. Eis o que é intolerável (.) ora pois. Somos um povo (.) vamos festejar um século de independência e não temos mais que uma gazeta de Holanda cheia de calúnias e mentiras lingüísticas (.) A primeira lição elementar de todas as ciências é que objetivamente não pode haver um fenómeno bom e outro mau ou ruim. Todos os fenómenos são essencialmente legítimos (.) Todos os fatos da linguagem, cá ou lá, têm igual excelência, como fenómenos (.) Não quero me alongar: (.) perdão! não ME quero alongar, ou então, não quero alongar-me:" [Neste momento da aula a aluna até então completamente passiva, numa mesma posição: cotovelo sobre a carteira, mão no queixo segurando a cabeça, atenta à leitura, se remexe e dá uma risadinha. A professora continua a leitura rindo] "não há dúvida, mas eu digo por um TERCEIRO modo, e quem sabe se não estou a criar uma utilidade nova e um delicado matiz que a língua europeia não possui (.) expressões diferentes envolvem ou traduzem estados d'alma diversos."

(186) L: Hum! [ri]

O texto é bastante complexo para o nível de proficiência da aluna e, para amenizar um pouco essa situação, Thaís ri de certos termos poucos usuais, desconhecidos, até para falantes nativos: "A fisionomia dos filhos não é a aberração teratológica da fisionomia paterna". Thaís logo acrescenta, rindo: "Depois nós vamos ver estes termos".

Acabada a leitura, Thaís pergunta se deu para entender a idéia do texto, apesar do grau de dificuldade, e a aluna passa a registrar sua impressão:

(188) L: Ge/geralmente o quele/ele disse que (.) nbs não (.) { em geral que nbs (.) não precisamos  
 T: Hum! T: Hum!

ã: (2.) aline ourselves (.) ã:

(189) T: Seguir?

(190) L: A (.) conformar? { (---) com/com a linguagem de um outro pai/pais como Portugal?  
 T: Nos conformar? T: Hum T: Hum

que a: o que eles sabem sobre nossa cultura, esse tipo de coisa nbs/nbs/nbs estamos  
 T: hum!

comunicando e a: e: a língua não é tão rígido/  
 T: Hum hum!

(191) T: Rígida

(192) L: Rígida que nbs precisamos ã: (4.) [a aluna está procurando a palavra desejada e a  
 professora espera e por fim, dá uma risadinha] segue as regras de (.) colo/colocação?

T: Hum

de pronomes e: (---)  
 hum!

(193) T: É a idéia geral é essa mesma. /.../

Como vemos, a aluna entendeu o sentido geral do texto, apesar da dificuldade com o léxico. A propósito, depois de (193), Thais pediu a ela que lesse o texto, de novo, assinalando as palavras desconhecidas. Nessa hora, registramos um momento de descontração, por parte de Liz, que faz um grande círculo em volta de todo o texto, perguntando a Thais: "Assim?". As duas riem gostosamente. Depreender-se da sua atitude, que Liz se sente mais à vontade com assuntos gerais do que particulares (suas impressões, sua vida, etc.). Bob, ao contrário, se sente mais motivado para falar de suas experiências pessoais.

A participação de Liz nos segmentos dissertativos é proporcionalmente maior que nos narrativos:

#### QUADRO 8

=====		
SEGMENTO INTERACIONAL	NUMERO DE PALAVRAS	
DISSERTATIVO	Thaís	Liz
=====		
1. Texto: Ecologia	668	84
2. Texto de João Ribeiro	714	387
3. Explicação de Exercícios	239	365
TOTAL	1621	836

Há duas explicações possíveis para a pouca participação de Liz nas interações, em geral: (1) por ser do tipo dedutivo, ou seja, por preferir gramática à conversação, ela não contribui muito nas "aulas de conversação" ; (2) por não gostar muito de participar nas aulas, ela se sente menos "ameaçada" quando é a professora que tem que contribuir efetivamente para o andamento da aula.

De qualquer forma, o denominador comum nessas duas colocações é o estilo de aprendizagem, mais particularmente, o modo preferencial de se organizar o

material. Alunos do tipo dedutivo têm preferência pelas regras gramaticais, por partirem de princípios e por não apresentarem tantas surpresas quanto uma conversação a partir de um assunto que surge na hora (para o qual o aluno pode não estar preparado). Além disso, esse tipo de aluno, devido ao seu estilo individual, prefere participar pouco na aula, exatamente por ter muita consciência de seus erros. Conseqüentemente, ele tende a se monitorar mais que alunos do tipo indutivo (como Bob).

Apesar de participar pouco nas interações, Liz é uma ótima ouvinte. Ela acompanha muito bem as exposições de Thais, como bem demonstram suas conclusões sobre "ecologia" (124) e sobre o texto de João Ribeiro (190). (Bob, ao contrário, já gosta mais de falar. Daí a riqueza de suas narrativas, em detrimento dos outros segmentos.)

O que sobressai, nos segmentos dissertativos, é que Liz prefere partir de algo dado, conhecido ("given"), mesmo que seja um texto como o de João Ribeiro. Isso se deve à sua preferência pela organização dedutiva do material. Bob, por outro lado, já prefere se arriscar na língua, falando (mesmo que com possíveis "desvios") para depois chegar aos conceitos -- o que é uma característica própria de sua preferência pela organização indutiva.

Para concluir, mencionaremos algumas das características principais entre o discurso de sala de



aula, a fala interativa e a interação nativo/não-nativo. Como se pode depreender da análise acima, discurso de sala de aula difere bastante da fala interativa e um pouco da interação nativo/não-nativo. Na fala interativa (entre dois amigos, por exemplo), o ritmo é mais rápido, existe fluxo discursivo, e os interactantes, em geral, estão afinados. Os tópicos são construídos (e não planejados), e as tomadas de turno se dão naturalmente. Além de tudo isso, há ainda o que Deborah Tannen (1984:58-64) denomina de "*enthusiasm constraint*", isto é, o entusiasmo que motiva os participantes e que contribui para o fluxo discursivo, como um todo.

Por outro lado, no discurso de sala de aula, os papéis, por exemplo, são fixos. O professor é, via de regra, o locutor e o aluno, o interlocutor. Assim, as tomadas de turno são, praticamente, inexistentes, quando se trata de professores controladores. As perguntas que os alunos fazem, interrompendo, por vezes, a exposição do professor, não se caracterizam por tomadas de turno, propriamente ditas. São pedidos de esclarecimento, com propósito educativo. Quanto às perguntas do professor, estas podem ser de três tipos, de acordo com a classificação de Cazden ("*known-answer*", "*test question*" e "*sincere*"), sendo que os primeiros dois tipos, que têm objetivos pedagógicos, prevalecem.

No entanto, em determinadas aulas ou em

determinados momentos da aula, de um professor estimulador, a interação professor/aluno assume características próprias da interação nativo/não-nativo, ficando a meio caminho da fala interativa e do discurso de sala de aula, acima descritos. Nesses momentos, não existem papéis fixos, pois aluno e professor interagem como pessoas. Por isso mesmo, as perguntas tendem a ser do tipo "sinceras", e as tomadas de turno ocorrem normalmente.

A diferença entre o discurso de sala de aula e a interação nativo/não-nativo está primordialmente no papel do professor (controlador vs. estimulador), nas perguntas formuladas e no tipo de estratégias usadas pelo aprendiz. No discurso de sala de aula, em que há maior monitoramento por parte do aprendiz, são decorrentes a alternância de códigos e as estratégias cooperativas, sendo que as não-cooperativas aparecem em menor escala. Na interação nativo/não-nativo, em que o aprendiz se monitora menos, as estratégias mais decorrentes são as não-cooperativas, em que o aprendiz tenta usar recursos que facilitem sua exposição de idéias e o fluxo discursivo.

## CONCLUSÃO

O objetivo principal deste trabalho foi verificar o papel dos estilos de ensino e de aprendizagem na interação entre professora nativa e alunos não-nativos, partindo da análise de fatores determinantes do discurso em sala de aula. Cada aluno tem suas preferências pessoais quanto ao tipo de organização dedutiva ou indutiva do material e, por sua vez, toda sala de aula possui os dois tipos de alunos (dedutivos ou indutivos). Verificamos, em nosso trabalho, que esses tipos influenciam diretamente a interação professor/aluno.

Quanto à definição de termos, na literatura, muitas vezes, "conversação", "interação" e "discurso em sala de aula" são usados indiferentemente. Já os nossos dados nos mostraram que o discurso em sala de aula de L2 não pode ser considerado um "discurso" propriamente dito, por não haver fluxo, por ter um objetivo (pedagógico) que o governa, sendo, portanto, planejado, e por haver uma distribuição pré-estabelecida de papéis (o professor é o locutor, por excelência). Por essa razão, tomamos emprestado a terminologia proposta por Marcuschi (Alfal) --segmentos interacionais--, por ser mais apropriada ao que tínhamos em mãos. A análise se baseia, assim, nos segmentos interacionais dissertativos, narrativos, descritivos e

argumentativos, com a predominância dos primeiros.

Através da participação dos alunos nas duas aulas observadas, verificamos o papel dos estilos de aprendizagem/ensino na interação em sala de aula. Na aula do aluno no qual prevalece o raciocínio indutivo, houve um pouco mais de interação, que surgiu pela própria necessidade do aluno em interagir. Aqui, os segmentos narrativos foram mais ricos.

Na aula da aluna na qual prevalece o raciocínio dedutivo, embora se tratasse de uma aula de "conversação", houve pouca interação. Confirmamos, então, nossa hipótese inicial de que o método não é tão importante, como algumas pesquisas querem provar. Nessa aula, apesar de se seguir uma abordagem mais comunicativa para o ensino da língua, professora e aluna se limitaram a discorrer sobre regras gramaticais, por determinação do estilo da aluna. Por isso, os segmentos interacionais dissertativos foram, aqui, predominantes.

O fato de os alunos continuarem aprendendo, apesar do método, nos leva a concluir que o sucesso da aprendizagem não depende exclusivamente do método didático. A aprendizagem decorre de um conjunto de fatores, dentre os quais, os mais importantes, segundo nossa ótica, neste momento, são a organização dedutiva versus a organização indutiva do material e a interação professor-aluno. (Evidentemente, há outros fatores, tais como motivação, características individuais, entre

outros, que fogem ao escopo deste trabalho.) Esses fatores interagem no processo de aquisição de L2, como este estudo evidenciou. Entretanto, essa convergência só vai aparecer se:

- (1) o professor for um estimulador e não um controlador dentro da sala de aula;
- (2) se o professor abrir espaço para a participação dos alunos, voluntariando tópicos, etc.;
- (3) se o ambiente da sala de aula for descontraído a ponto de o aluno participar efetivamente de uma conversa sobre um tópico por ele sugerido, ou de um tópico significativo para ele (a partir da sugestão do professor);
- (4) se for dada, ao aluno, a chance de aprender e de interagir de acordo com seu estilo de aprendizagem.

## BIBLIOGRAFIA

ALLEN & CORDER, eds. Papers in Applied Linguistics II.

London: Oxford University Press, 1975.

ALLWRIGHT, R. "Turns, Topics and Tasks: Patterns of Participation in Language Learning and Teaching." In Larsen-Freeman (ed.)

Discourse Analysis in Second Language Research. Rowley, Mass: Newbury House, 1980.

BIALYSTOK, E. "A Theoretical Model of Second Language Learning".

Language Learning, 28 (No. 1), 1978, 69-83.

BIBLIA SAGRADA: Antigo e Novo Testamento. Trad. João Ferreira de

Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

BOHN, H. I. e P. VANDRESEN. Tópicos de lingüística aplicada:

o ensino da língua estrangeira. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

BROWN, D. Principles of Language Learning and Teaching.

Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice-Hall, 1987.

CALDAS, V.M.C. "A competência comunicativa em livros didáticos

de português para estrangeiros: uma avaliação". Tese de Mestrado. PUC/SP, 1988.

CANALE, M. & M. SWAIN. "The Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing".

Applied Linguistics, I (No. 1), 1980, 1-47.

CAZDEN, C.B. Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. Portsmouth: Heinemann, 1988.

CHAUDRON, C. "A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learner's Errors". In Robinett B.W. & J. Schachter (eds.). Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1983, pp. 428-445.

CHOMSKY, N. Science of Education and the Psychology of the Child. New York: Orion Press, 1968.

CHRISTOPHERSEN, P. Second-Language Learning: Myth and Reality. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education, 1973.

CORDER, P. Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press, 1982.

COUDRY, P. & E. FONTAIO. Fala Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1989.

DULAY, H., M. BURT & S. KRASHEN. Language Two. New York: Oxford University Press, 1982.

ELLIS, R. Understanding Second Language Acquisition. London:  
Oxford University Press, 1985.

FELDER, R.M. "Learning and Teaching Styles". Faculdade de  
Engenharia Quimica, UNICAMP. Campinas, S.P., 6 de janeiro de  
1989.

\_\_\_\_\_ and L.K. SILVERMAN. "Learning Styles and Teaching  
Styles". Engineering Education, April, 1989, 674-681.

FERGUSON, C.A. "Toward a Characterization of English Foreigner  
Talk". In Robinett, B.W. & J. Schachter (eds.). Second  
Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and  
Related Aspects. Ann Arbor: University of Michigan Press,  
1983, pp. 378-394.

FILLMORE, L.W. "Individual Differences in Second Language  
Acquisition". In C.J. Fillmore, D. Kempler & W.S.F. Wang  
(orgs.) Individual Differences in Language Ability and  
Language Behavior. New York: Academic Press, 1979.

FREED, B. "Foreigner Talk and Conversational Interaction". In  
Robinett, B.W. & J. Schachter (eds.). Second Language  
Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related  
Aspects. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1983, pp.  
413-427.



- GARDNER, R.C. & W.E. LAMBERT. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.
- GIBALDI, J. & W.S. ACHTERT. MLA Handbook for Writers of Research Papers. New York: The Modern Language Association of America, 1984.
- HAMERS J. & M.H.A. BLANC. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- HARRISON, P. Behaving Brazilian. N.Y.: Newbury House, 1983.
- HATCH, E.M. Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.
- HENRIQUES, E.R. e E.S. Lim. "O papel da língua materna na aquisição de segunda língua". LETRAS, 10 (Nos. 1 e 2), 1991, (dez.), 165-182.
- HENZL, V.M. "Linguistic Register of Foreign Language Instruction". In Robinett, B.W. & J. Schachter (eds.). Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1983, pp. 395-412.
- HITCHCOCK, G. & D. HUGHES. Research and the Teacher. New York: Routledge, 1989.

HYMES, D. "Models of the Interaction of Language and the Social Life". In Gumperz J. & D. Hymes (eds.). Directions in Sociolinguistics. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1972, pp. 35-71.

INSTITUTO DE IDIOMAS YAZIGI. Português do Brasil para estrangeiros. São Paulo: Difusão Nacional do Livro, 1981.

JUNG, C.G. Tipos psicológicos. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jahar Editores, 1974.

KERSEY, D. & M. BATES. Please Understand Me: Character and Temperament Types. Del Mar, California: Prometheus Nemesis Book Company, 1984.

KRASHEN, S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. New York: Oxford University Press, 1981.

\_\_\_\_\_. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.

KUNZENDORF, J.C. "O ensino/aprendizagem de português para estrangeiros em SP: reflexões, considerações, propostas". Tese de Mestrado. PUC/SP, 1987.

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and Principles in Language Teaching. New York: Oxford University Press, 1986.

LAWRENCE, G. People Types and Tiger Stripes: A Practical

Guide to Learning Styles. Gainesville, Florida: Center  
for Applications of Psychological Type, 1982.

LIMA, E.E. e S. LUNES. Falando, lendo e escrevendo português:  
um curso para estrangeiros. São Paulo: Ed. Pedagógica e  
Universitária, 1981.

LONG, M. H. "Inside the 'Black Box': Methodological Issues in  
Classroom Research on Language Learning". Language Learning,  
30, 1980, 1-42.

\_\_\_\_\_. "Native Speaker/Non-Native Speaker Conversation  
and the Negotiation of Comprehensible Input". Applied  
Linguistics, 4 (No. 2), 1983a, 126-141.

\_\_\_\_\_. "Teacher Feedback and Learner Error: Mapping  
Cognitions". In Robinett, B.W. & J. Schachter (eds). Second  
Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and  
Related Aspects. Ann Arbor: University of Michigan Press,  
1983b, pp. 446-465.

MARCUSCHI, L.A. Análise da conversação. São Paulo: Ed. Atica,  
1986.

\_\_\_\_\_. e I. KOCH. Grupo de Trabalho "Construção Textual  
Interativa da Fala". IX Congresso Internacional da ALFAL,  
Unicamp, 1990.

MATOS, F.G. "A influência de princípios da lingüística em manuais para professores de inglês como língua estrangeira". Tese de Doutorado. PUC/SP, 1973.

McLAUGHLIN, B. Theories of Second Language Learning. Great Britain: Edward Arnold, 1987.

\_\_\_\_\_, T. ROSSMAN and B. McLEOD. "Second Language Learning: An Information-Processing Perspective". Language Learning, (33), 1983, 135-158.

MOODY, R. "Personality Preferences and Foreign Language Learning". The Modern Language Journal, 72, IV, 1988, 389-401.

MOURA, V.L.C. "O uso de conceitos psico-sócio-lingüísticos para avaliação de conteúdos em livros didáticos de português para estrangeiros." Tese de Mestrado. U.F.Pernambuco, 1986.

PRABHU, N.S. "There Is No Best Method: Why?". Tesol Quarterly, 24, (No. 2), 1990, 161-176.

RAMALHETE, R. Tudo bem: português do Brasil. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984, Vols. 1 e 2.

RIVERS, W.M. A metodologia do ensino de línguas estrangeiras. São Paulo: Ed. Pioneira, 1975.

- ROBINETT, B.W. & J. SCHACHTER. Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1983.
- ROULET, E. Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas. São Paulo: Pioneira, 1978.
- RUBIN, J. "What the 'Good Language Learner' can Teach us". Tesol Quarterly, 9 (1), 1975, 41-51.
- SCHERER, A & M. WERTHEIMER. A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching. New York: McGraw Hill, 1964.
- SCHUMANN, J.H. "Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition". Language Learning, 25, 1975, 209-235.
- SELINKER, L. "Interlanguage". International Review of Applied Linguistics, (No. 10), 1972, 209-231.
- SKINNER, B.F. Verbal Behavior. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1957.
- SMITH, P. (Jr.). A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction: the Pennsylvania Foreign Language Project. Philadelphia, P.A.: Center for Curriculum Development, 1970.

SPOLSKY, B. Conditions for Second Language Learning:

Introduction to a General Theory. Oxford: Oxford University Press, 1989.

TANNEN, D. Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends.

Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1984.

Van LIER, L. The Classroom and The Language Learner: Ethnography

and Second-Language Classroom Research. London: Longman, 1989.

VIANA, N. "Variabilidade da motivação no processo de aprender

língua estrangeira na sala de aula". Tese de Mestrado.

UNICAMP/SP, 1990.

WIDDOWSON, H.G. O ensino de línguas para a comunicação.

Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP:

Pontes, 1991.

**Nota:**

Os interessados em obter uma avaliação do "MBTI" poderão fazê-lo através dos seguintes endereços:

Center for Applications of Psychological Type, Inc.,  
P.O.Box 13807, Gainesville, Florida 32604.

Consulting Psychologists Press  
577 College Avenue, Palo Alto, California  
94306.

## ANEXO I

### DIACRITICOS

- T    fala da professora (Thaís)
- B    fala do aluno (Bob)
- L    fala da aluna (Liz)
- {    fala simultânea ou sobreposição de vozes
- :    alongamento de vogal
- /    reduplicação ou falso começo
- //   truncamento brusco
- (.)   pausa curta
- (n.)   pausa de "n" segundos
- /.../   corte na transcrição ou eliminação
- [   ]   comentário da pesquisadora
- (---)   emissão ininteligível ou inaudível
- Letras maiúsculas e sublinhadas: ênfase



ANEXO II

QUESTIONARIO EXPLORAT6RIO

DATE: \_\_\_\_\_

I. PERSONAL DATA

Age: \_\_\_\_\_

Country of origin: \_\_\_\_\_

Date of arrival in Brazil: \_\_\_\_\_

Profession: \_\_\_\_\_

Marital State: \_\_\_\_\_

II. LINGUISTIC BACKGROUND

1. Languages spoken (other than Portuguese) \_\_\_\_\_

2. I have been studying Portuguese since \_\_\_\_\_

III. FIRST LANGUAGE X SECOND LANGUAGE

1. I speak my native language:

- ( ) at home
- ( ) with friends
- ( ) at work
- ( ) \_\_\_\_\_

2. I speak portuguese:

- ( ) at school
- ( ) at home
- ( ) at work

#### IV. SECOND LANGUAGE LEARNING

1. Why do you want to learn Portuguese?

- ☐ to interact with Brazilians
- ☐ to read lectures, speeches, etc.
- ☐ to read newspapers, books, journals, etc.
- ☐ to write letters, messages, etc.
- ☐ to write lectures, speeches, sermons, etc.

2. From the classroom activities below, choose the ones that you prefer and number them according to your preferences:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> conversation       | <input type="checkbox"/> grammar exercises |
| <input type="checkbox"/> dictation          | <input type="checkbox"/> composition       |
| <input type="checkbox"/> oral comprehension | <input type="checkbox"/> lectures          |
| <input type="checkbox"/> text comprehension | <input type="checkbox"/> role-play         |
| <input type="checkbox"/> language games     | <input type="checkbox"/> oral drills       |
| <input type="checkbox"/> reading            | <input type="checkbox"/> movies            |
| <input type="checkbox"/> group discussions  | <input type="checkbox"/> songs             |

3. What kind of visual aids do you think might help you to understand and/or memorize the material taught in class?

- ☐ pictures/posters
- ☐ slides
- ☐ verb charts, word lists with translations
- ☐ cassette tapes
- ☐ video-cassette tapes

4. Choose one of the alternatives below:

A. I think grammar should be taught in

- ☐ Portuguese
- ☐ English

B. I think

- ☐ grammar should take most part of the class period
- ☐ conversation should take most part of the class period

5. To me, language learning should consist basically of:

- ☐ new vocabulary
- ☐ grammar rules
- ☐ pronunciation
- ☐ reading
- ☐ writing
- ☐ speaking
- ☐ social and cultural conventions

V. FULL ANSWERS IN ENGLISH

1. How do you like to be corrected in the classroom?

---

---

---

---

2. Comment on your Portuguese text-book (strong and weak points)

---

---

---

---

3. What do you think your Portuguese teacher prefers to teach: grammar or conversation? Why?

---

---

---

---

## ANEXO III

Os questionários que se seguem foram sugeridos e utilizados por Felder e Silverman (1987:675) para a pesquisa sobre os estilos de ensino e estilos de aprendizagem, em substituição ao MBTI.

### QUESTIONARIO PARA VERIFICAÇÃO DO ESTILO DE APRENDIZAGEM

O estilo de aprendizagem de um aluno pode ser definido em grande parte pelas respostas a estas cinco perguntas:

1) Que tipo de informação você prefere receber? **sensorial** (externo) - ver, ouvir, tocar, sentir - ou **intuitivo** (interno) - possibilidades, percepções, cliques?

2) Através de que canal sensorial você percebe com mais eficiência a informação que chega até você? **visual** (figuras, diagramas, gráficos, demonstrações), ou **auditivo** (palavras, sons)?

3) Você se sente mais à vontade quando a informação está organizada (a), **indutivamente** (apresentação dos fatos e observações + inferência de princípios) ou (b) **dedutivamente** (apresentação dos princípios + dedução das conseqüências e aplicações)?

4) Como você prefere processar a informação? **Ativamente** (através de algum tipo de atividade em discussão) ou **refletivamente** (através da introspecção)?

5) Como você atinge a compreensão? **Sequencialmente** (em passos contínuos) ou **globalmente** (em grandes saltos)?

## QUESTIONARIO PARA VERIFICAÇÃO DO

### ESTILO DE ENSINO

O estilo de ensino também pode ser definido de acordo com as respostas às seguintes perguntas:

- 1) Como professor, qual o tipo de informação que você procura enfatizar: concreta (factual) ou abstrata (teórica) ?
- 2) Que modo de apresentação da matéria você procura enfatizar? Visual (figuras, diagramas, filmes, demonstrações) ou verbal (conferências, leituras, discussões)?
- 3) Como você organiza sua apresentação? Indutivamente (os fenômenos levam aos princípios) ou dedutivamente (os princípios levam os fenômenos) ?
- 4) O seu modo de apresentar a matéria leva os alunos a que tipo de participação? Ativa (os alunos falam, discutem, se movimentam) ou passiva (os alunos escutam e observam)?
- 5) A informação que você tenta passar vem sob que tipo de perspectiva? Sequencial (progressão passo a passo, as árvores, por exemplo) ou global (contexto e relevância, a floresta, por exemplo).

## ANEXO IV

Conteúdo esquemático das aulas:

### A. A AULA NA ESCOLA A (Thaís e Bob)

#### 1. Introdução:

- ausência de Thaís no dia anterior

#### 2. Oração do "Pai Nosso"

#### 3. Exercício oral com o Presente do Subjuntivo

Situações (criadas pela professora):

##### 3.1. a multa

- o jeitinho brasileiro

##### 3.2. o visitante atrasado

##### 3.3. o compromisso conflitante

- video-cassete

##### 3.4. o terremoto

##### 3.5. a conta estourada

##### 3.6. o atraso da secretária

##### 3.7. a chuva atrapalhando um passeio ao clube

##### 3.8. a loja de vídeo

#### 4. Revisão do Futuro do Subjuntivo

##### 4.1. Formação

##### 4.2. Conjunções mais usadas com o Futuro do Subjuntivo

##### 4.3. Exercício oral de completar sentenças (do livro)

- Comida Alemã (sugestão do tópico pelo aluno)

##### 4.4. Exercício oral usando conjunções

- Disneylândia

## 2. A AULA NA ESCOLA B (Thaís e Liz)

### 1. Introdução:

- ausência de Thaís no dia anterior
- Expoflora

### 2. Revisão de versículos memorizados pela aluna:

- João 3:16
- Salmo 23:1

### 3. Leitura de uma parábola em Mateus 25

- 3.1. Treino fonético
- 3.2. Interpretação da parábola
  - Eleição de Deus

### 4. Retomada ao assunto da aula passada: Ecologia

### 5. Texto: "Colocações de Pronomes" de João Ribeiro (Fala Brasil, p. 223)

#### 5.1. Explicação prévia sobre o texto pela professora

#### 5.2. Leitura

#### 5.3. Comentários sobre a idéia geral

- comparação entre:

o português de Portugal - português do Brasil

e o inglês da Inglaterra - inglês dos EUA

#### 5.4. Leitura do texto pela aluna

#### 5.5. Comentários da aluna sobre o texto

### 6. Dúvidas da aula passada (por sugestão da professora)

### 7. Explicações sobre um exercício com o subjuntivo (por solicitação da aluna).

### 8. Considerações finais: viagem da aluna a Parati.

## ANEXO V

### SEGMENTOS INTERACIONAIS NARRATIVOS

Entre Thaís e Bob

#### Fragmento 5

(154) B: (.) { Uma vez eu ia tirar (.) muitas vezes quando o tornado des/truiu o corral? (---)  
T: { (---) x T: Hum hum

os animais morreu { morriam/morreu morreram eles/eles ficavam (.) é (.) ficavam dentro  
T: { morriam hum hum?

(.) não podem sair?

(155) T: (.) Ah! presos!

(156) B: Presos?

(157) T: Ficavam presos, aterrados ah!

(158) B: (2.) (---) os (.) os (.) policiais

(159) T: Policiais

(160) B: Policiais precisam atirar os animais { por que matar?  
T: { Ah! matar

(161) T: { A (.) sacrificar

(162) B: { Eles não (2.) eles/eles estavam sofrendo?

(163) T: Sofrendo

(164) B: Sofrendo pode tirar tirar? Fiuuu fiuuu... [simulando tiros]  
T: Hum! Hum! hum!

(165) T: Ai que pena!



## ANEXO VI

### PARABOLA DAS DEZ NOIVAS

Jesus disse:

-- Naquele dia o Reino do Céu será como dez moças que pegaram as suas lamparinas e saíram para se encontrar com o noivo. Cinco eram sem juízo, e cinco, ajuizadas. As moças sem juízo pegaram as suas lamparinas, mas não arranjaram óleo de reserva. As outras levaram vasilhas com óleo para as suas lamparinas. O noivo estava demorando, e então elas começaram a cochilar e pegaram no sono.

A meia-noite ouviu-se um grito:

-- "O noivo está chegando! Venham se encontrar com ele!"

Então as dez moças acordaram e acenderam as suas lamparinas. Aí as moças sem juízo disseram às outras:

-- "Dêem um pouco de óleo para nós, pois as nossas lamparinas estão se apagando".

-- "De jeito nenhum", responderam as moças ajuizadas. "O óleo que temos não dá para vocês e para nós. Se querem óleo, vão comprar!"

Então as moças sem juízo saíram para comprar óleo, e, enquanto estavam fora, o noivo chegou. As cinco moças que estavam com as lamparinas prontas entraram com ele para a festa do casamento, e a porta foi trancada.

Mais tarde as outras chegaram e começaram a gritar:

-- "Senhor, senhor! Deixe-nos entrar!"

O noivo respondeu:

-- "Eu não sei quem são vocês!"

E Jesus terminou, dizendo:

-- Portanto, fiquem vigiando porque vocês não sabem qual será o dia nem a hora.